

Itinerari per l'Accessibilità

Vol.1 (2023)

El curso BE-IN para la formación de maestros en competencias interculturales. Una necesidad, un proceso y un curso como resultado

Marta Peracaula-Bosch, Rafel Meyerhofer-Parra

El curso BE-IN para la formación de maestros en competencias interculturales. Una necesidad, un proceso y un curso como resultado

MARTA PERACAUULA-BOSCH¹, RAFEL MEYERHOFER-PARRA²

Abstract El objetivo de este artículo, como producto de difusión del proyecto Erasmus+ BE-IN, es describir el marco conceptual y educativo que da lugar al diseño de un curso de formación semipresencial para maestros de la Educación Infantil y Primaria con el fin de mejorar su capacidad para promover la inclusión de los niños inmigrantes y refugiados (de 3 a 8 años) en los entornos de educación infantil y abordar el riesgo de exclusión social al que se enfrentan estos niños. A partir del análisis de la realidad educativa, se perfilan las necesidades de formación con un diagnóstico en el que intervienen los diferentes agentes implicados (maestros en servicio, familias, *stakeholders*). A partir de ahí, se diseña un curso, en modalidad semipresencial, de 3 créditos, que aborda las siguientes unidades temáticas: educación inclusiva e intercultural, bienestar de los niños y de las niñas, alianzas familia-escuela, perspectivas didácticas, entornos de aprendizaje y tecnologías inclusivas.

Palabras clave: educación inclusiva, Erasmus+, alumnado inmigrante, formación de maestros

The BE-IN course for teacher training in intercultural competences. A need, a process, and a course as a result

The aim of this article, as a dissemination product of the Erasmus+ BE-IN project, is to describe the conceptual and educational framework that leading to the design of a blended learning training course for Early Childhood and Primary Education teachers in order to improve their capacity to promote the inclusion of immigrant and refugee children (3 to 8 years old) in early childhood education settings and to address the risk of social exclusion faced by these children. Based on the analysis of the educational reality, training needs are outlined with a diagnosis involving the different agents involved (in-service teachers, families, stakeholders). From there, a course is designed, in blended learning mode, of 3 credits, which addresses the following thematic units: inclusive and intercultural education, children's well-being, family-school partnerships, didactic perspectives, learning environments, and inclusive technologies.

Keywords: inclusive education, Erasmus+, immigrant students, teacher training.

¹ Marta Peracaula-Bosch (orcid: 0000-0003-0871-6583) Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona.

² Rafel Meyerhofer-Parra (orcid: 0000-0002-1477-0335) Departament de Pedagogia. Facultat d'Educació i Psicologia. Universitat de Girona.

Il corso BE-IN per la formazione degli insegnanti sulle competenze interculturali. Un'esigenza, un processo e un corso come risultato

Lo scopo di questo articolo, come prodotto di disseminazione del progetto Erasmus+ BE-IN, è quello di descrivere il quadro concettuale ed educativo che ha portato alla progettazione di un corso di formazione blended learning per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, al fine di migliorare la loro capacità di promuovere l'inclusione dei bambini immigrati e rifugiati (di età compresa tra i 3 e gli 8 anni) nei contesti prescolari e di affrontare il rischio di esclusione sociale affrontato da questi bambini. Sulla base dell'analisi della realtà educativa, si delineano i bisogni formativi con una diagnosi che coinvolge i diversi agenti interessati (insegnanti in servizio, famiglie, stakeholder). Da qui viene progettato un corso, in modalità blended learning, di 3 crediti, che affronta le seguenti unità tematiche: educazione inclusiva e interculturale, benessere dei bambini, alleanze famiglia-scuola, prospettive didattiche, ambienti di apprendimento e tecnologie inclusive.

Parole chiave: educazione inclusiva, Erasmus+, discenti migranti, formazione degli insegnanti

Introducción

El proyecto Erasmus+ BE-IN parte de declaraciones políticas como la agenda Europa 2020 en relación con la pobreza y la exclusión social, y especialmente en pruebas basadas en la investigación que muestran que las personas con antecedentes de inmigración tienden a enfrentarse a más barreras educativas en comparación con la población autóctona en Europa. Igualmente se ha demostrado que los jóvenes que tienen antecedentes de inmigración en su familia ocupan posiciones más desfavorecidas dentro de los sistemas educativos europeos (OCDE, 2018). En este sentido, es especialmente crucial la educación temprana: como muestran los resultados de la investigación, es difícil que los niños que tienen lagunas en la educación temprana recuperen más tarde el tiempo perdido. Además, los sistemas educativos que segregan o someten a los niños desde edades tempranas a evaluaciones estandarizadas exacerban el problema.

A partir de ese marco de referencia, el objetivo del proyecto BE-IN es crear un curso de aprendizaje semipresencial para educadores de la primera infancia y profesores de primaria con el fin de mejorar su capacidad para promover la inclusión de los niños inmigrantes y refugiados (de 3 a 8 años) en los entornos de educación infantil y abordar el riesgo de exclusión social al que se enfrentan estos niños. El curso, en modalidad semipresencial (BL, por las siglas inglesas blended-learning), está diseñado a priori para la formación inicial del profesorado, pero también puede tener su recorrido en la formación continua de los profesionales que trabajan en la educación infantil. En el proceso de diseño de esta formación, se ha prestado especial atención al desarrollo de las competencias de los educadores/profesores, incluidas las habilidades y actitudes, que les permitan manejar los desafíos diarios de manera más efectiva y mejorar su capacidad para la equidad, la diversidad y la inclusión en los entornos de aprendizaje.

El curso está pensado, en primera instancia, para su encaje en las universidades participantes en sus planes de estudio en el ámbito de la formación de profesores de Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, las universidades participantes también trabajarán en su difusión entre otras escuelas, institutos y universidades. En la fase final del proyecto también se espera haber establecido una red más amplia de universidades con el objetivo de supervisar el uso, el mantenimiento y la adaptación del curso BL. Esta red se convertirá no sólo en una estrategia para dar sostenibilidad

al proyecto, sino también en un lugar de investigación, intercambio y mejora de las actividades docentes relacionadas con los resultados del proyecto.

En el consorcio establecido para este proyecto participan siete instituciones de educación superior de siete países europeos diferentes (Portugal, España, Reino Unido, Lituania, Bélgica, Países Bajos y Turquía). Los profesores e investigadores implicados proceden de diversos campos de estudio, y se ha asegurado que los participantes tienen la experiencia necesaria en los campos de la formación de profesores, la inclusión social y educativa, y las tecnologías digitales, incluyendo el diseño de entornos de aprendizaje mixtos. Los profesores trabajarán en colaboración, pero cada actividad estará bajo la responsabilidad de dos universidades punteras.

Durante el proyecto, seis reuniones transnacionales y dos programas de aprendizaje intensivo ofrecerán la oportunidad de trabajar en colaboración en los resultados del proyecto, así como de conseguir la participación y las contribuciones de los estudiantes en el proceso de desarrollo de dichos resultados y de alcanzar los resultados previstos. Con todo ese contexto, este artículo intentará resumir el marco conceptual y contextual del proyecto, así como describir las características principales del curso, como parte de los procesos de difusión necesarios para darlo a conocer y asegurar su llegada a las personas y a las instituciones que pudieran estar interesadas en él.

2. La necesidad educativa. Cataluña como ejemplo

2.1. Criterios nacionales del sistema educativo en materia de inclusión social

En el caso de Catalunya (España), una de las regiones implicadas, por parte de uno de los socios del proyecto, desde el 2017 la legislación educativa vigente se orienta por la ley 150/2017 (Generalitat de Catalunya, 2017). Es una apuesta decisiva de la autoridad educativa por eliminar la segregación educativa, al recomendar (no exigir) que la escolarización de cualquier niño sea en la escuela y no en centros especiales, a que las dinámicas habituales sean inclusivas y a que la diversidad educativa y las necesidades especiales sean atendidas en el contexto comunitario (la escuela como parte de él), y no de forma inconexa. Este planteamiento de escuela inclusiva se dirige a toda la población: alumnado con diversidad funcional o discapacidad intelectual, o en riesgo social.

La legislación, sin embargo, choca con la limitación de medios humanos y materiales para ofrecer una educación de calidad para todos (de hecho, la preocupación de los docentes y de las familias es general): en el caso de las zonas de Catalunya donde se concentra la inmigración, el reto educativo es muy exigente y los recursos no siempre son proporcionados.

2.2. Datos y cifras sobre los niños refugiados y migrantes

En el último estudio oficial del Observatorio de la Infancia (2007) español, se recogía que la población inmigrante de menos de 19 años suponía el 13,88 %. En el conjunto de España, suponía el 7,6% de la población escolarizada; y en Catalunya llegaba a ser el 21 %. La tendencia era (y sigue siendo) progresivamente mayor cada año. En Catalunya, en 2007 se encontraba la mayor población escolarizada inmigrante o de origen inmigrante (22.087 en Educación Infantil 3-6; 47.015 en Educación Primaria 6-12); 31.218 en Educación Secundaria Obligatoria 12-16), fundamentalmente proveniente de África del Norte y de Suramérica.

Aunque no contamos con datos actualizados de naturaleza oficial, el Observatorio de la Infancia de la ONG Save the Children (STC, 2019) indica que en 2014 más de 47.500 niños llegaron a España, un 15,6% del total de migrantes de ese año. Aunque la población inmigrante está descendiendo desde 2010, cada vez el porcentaje de niños es mayor sobre el total de inmigrantes.

En España en general y en Catalunya en particular, debemos destacar un fenómeno complejo: muchos adolescentes y jóvenes (menores de 18 años) se lanzan a la aventura de cruzar el Estrecho de Gibraltar sin sus familias y entran en la Unión Europea buscando un futuro mejor. Según

esta misma fuente, en 2016 fueron casi 4.000, en 2017 más de 6.400 y en 2018 han pasado de ser 11.100.

En relación con los menores demandantes de asilo político (los refugiados), Save the Children (STC, 2018) indica un 25% de las peticiones de asilo político es de un menor de edad (en la UE28 son un 29,1%); el 83,1% de ellos tiene menos de 14 años (un 67% en el conjunto de la UE), lo que da la idea de cuál es la situación de los menores refugiados. En todo caso, en 2015 fueron 3.720 niños; en 2016 3.740 niños; y en 2017 fueron 8.460 niños. Con todo, las cifras reales solo son una parte de la demanda real. Donoso-Vazquez y Rajadell Puiggròs (2017) indican que España solo acogió a 1.100 refugiados de los 17.377 refugiados que se comprometió a aceptar; y, en Catalunya, en 2017 solo habían llegado 501 de los 4.500 que se esperaban. Los obstáculos legales impiden acoger a todos los refugiados comprometidos.

2.3. Statu quo educativo

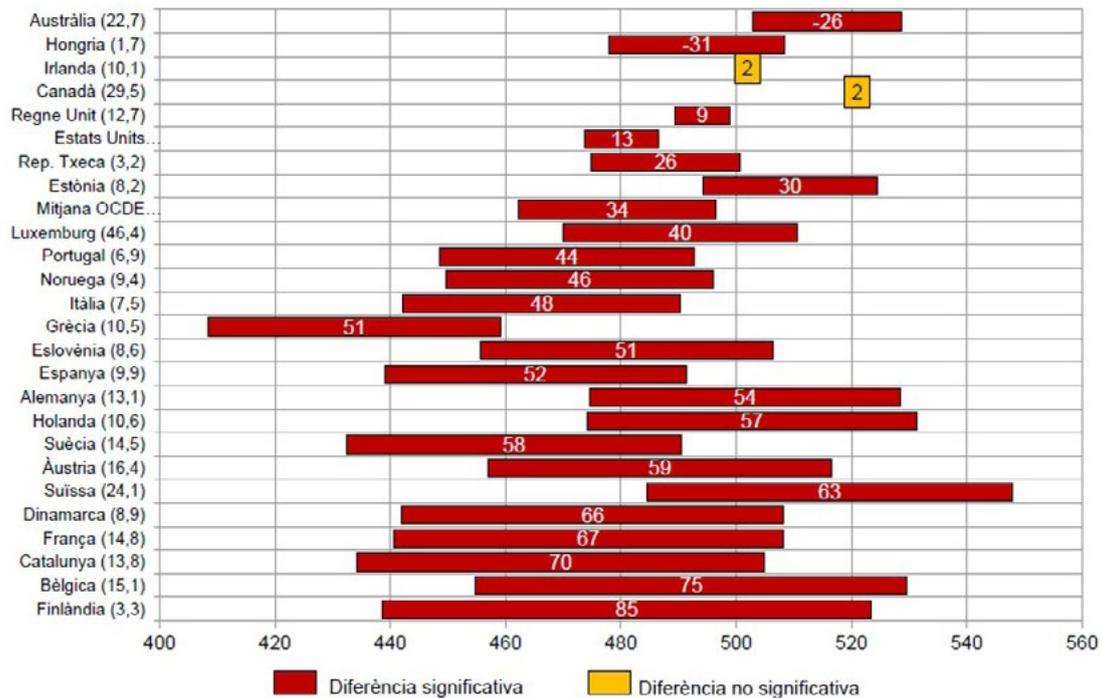
Desde el punto de vista educativo, Cataluña tiene una larga tradición de acogida de niños inmigrantes. Pero los datos no son especialmente felices. Por un lado, encontramos la concentración de alumnos inmigrantes en determinadas zonas geográficas y en determinados centros educativos. Según Sánchez Hugalde (2009), Cataluña presenta un índice de disimilitud moderado (0,5 en Educación Primaria, en una escala de 0 a 1), lo que indica que uno de cada dos niños debería ser reubicado educativamente para que la población se distribuyera homogéneamente). En algunas zonas de Girona (territorio de influencia de la Universidad de Girona, socia del proyecto), como indican Bayona y Domingo (2018), la situación es más compleja, con un 47% de población inmigrante en el caso de Salt, un 33% en Castelló d'Empúries o un 28,7% en Palafrugell. Esta alta concentración de población inmigrante (en 1.^a y 2.^a generación) acaba cristalizando en escuelas completamente segregadas donde el porcentaje de alumnos inmigrantes es muy elevado (a veces supera el 80%). En muchas escuelas catalanas, los patrones de segregación vigentes en la sociedad (fuera de la escuela) se reproducen también dentro de los centros, de manera que el alumnado inmigrante y refugiado se concentra en las escuelas de los barrios con mayor inmigración (los guetos urbanos son también guetos educativos) (López Falcón, 2011).

Las consecuencias desde el punto de vista educativo son bastante catastróficas. Según esta misma fuente, los alumnos inmigrantes que no obtienen el título de Secundaria son tres veces más que los autóctonos (29,3% frente al 10,3%), con una importante marca de género (el 34,6% de los chicos no obtienen el título de Secundaria) y respecto a su origen (el 40,9% de los alumnos de origen africano no se gradúan; el 54% en el caso de los chicos). Los datos generales de Cataluña del informe PISA 2012 van en la misma línea. Según Bonal et al. (2015, p. 16):

El alumnado de origen inmigrado (tanto los de primera generación –o que han vivido el proceso migratorio en primera persona– o los de segunda generación –los que han nacido en Cataluña, pero son hijos de personas inmigradas–) se enfrenta, a menudo, a un conjunto de obstáculos tanto sociales como educativos que dificultan la consecución de unos resultados académicos similares a los de sus compañeros autóctonos. A pesar de los esfuerzos de los y las profesionales de la educación, el sistema educativo en Cataluña ha sido incapaz hasta ahora de compensar de manera significativa los obstáculos con los que se encuentran los alumnos más desaventajados, entre los que se incluyen los de origen inmigrado.

Y, lo que es más dramático aún, indica cómo en el conjunto de los países de la OCDE que participa en PISA existe una diferencia significativa en los resultados académicos del alumnado autóctono y del alumnado inmigrante. Esto certifica que el problema es general y no solo catalán:

Imagen 1. Diferencias en las notas de matemáticas entre niños inmigrantes y autóctonos (Bonal et al., 2015, p. 16).



Font: Base de dades OCDE-PISA 2012.

Notes. Entre parèntesi percentatge d'alumnat d'origen immigrant de cada país. Japó, Corea, Polònia i Eslovàquia no apareixen perquè l'alumnat d'origen immigrant no arriba a l'1%. Els valors negatius indiquen que la puntuació de l'alumnat autòcton és menor que la d'origen immigrant.



Bonal et al. (2015, p. 16)

2.4. Enfoque catalán para apoyar las necesidades de los niños inmigrantes y refugiados

La realidad educativa de Catalunya y la legislación vigente están en evidente tensión, como se ve, pues no existe una estrategia nacional al respecto en ninguno de los sentidos siguientes:

- No existe una definición única y clara de alumnado inmigrante y refugiado (diferentes definiciones, concepciones y malas interpretaciones coexisten).
- No hay un plan catalán específico para atender sus necesidades educativas.
- No hay un plan específico para formar a los maestros (in-service or pre-service) en esta cuestión.
- No hay un enfoque político claro que oriente la práctica.

2.5. Oportunidades para cambiar esta situación

Como contrapartida a todo esto, en diferentes contextos geográficos catalanes se han ensayado (con anterioridad al Decret d'Inclusió) iniciativas municipales que intentan dar respuesta al reto social y educativo que supone la inmigración. El más destacado sería el que representa la ciudad de Vic, con los llamados "Espai de Benvinguda Educativa (EBE)", que implican diferentes acciones globales centradas en la familia (no solo en la escuela y en el niño). Estos EBE implican un protocolo que acompaña a la familia desde su llegada y que centralizan todos los servicios sociales y educativos que necesiten hasta su arraigo en la comunidad. Y, por supuesto, implican la desaparición de la escuela de barrio (escuela gueto) y la distribución homogénea de la población escolar (Simó, 2011). El EBE tiene una dimensión comunitaria que considera, entre otras acciones, el apoyo lingüístico, el apoyo a los docentes, la reducción del impacto negativo de los agrupamientos escolares de refuerzo, la formación a los docentes para la diversidad (Carrasco,

Pamies y Narciso, 2012), de tal forma que la inmigración se convierta en una oportunidad y no un problema en las escuelas.

3. El diagnóstico a partir de las visiones de padres, familias y stakeholders

Si de todo esto se confirma la importancia de atender educativamente a toda esta cambiante población en los diferentes países europeos, es lógico considerar que los maestros deben ser formados para poder hacer frente a ese reto, de magnitud tan importante como creciente. Con todo, las competencias que estos profesionales de la educación requieren para hacer frente a ese reto no se pueden dar por descontadas dentro del perfil tradicional del docente de Educación Primaria. Por ello, nos planteamos realizar como primera fase del proyecto un diagnóstico de esas competencias (saberes, habilidades y actitudes) que los/as maestros/as necesitan para atender a los/as niños/as refugiados e inmigrantes, a partir de los colectivos adultos que mayor trato directo tienen con ellos: sus familias, sus maestros y agentes relevantes del mundo educativo con opinión informada al respecto (*stakeholders*).

El objetivo de esta sección, por tanto, es referir una síntesis de ese proceso de diagnóstico y, más en concreto, cubrir los resultados de la investigación de grupos de discusión que forma parte de la asociación estratégica Erasmus+ para el proyecto de educación superior “Competencias de los profesores para la inclusión social de los inmigrantes y refugiados en la educación infantil (BE-IN)”. La investigación se llevó a cabo como punto de partida para el desarrollo del material de enseñanza y aprendizaje que tiene como objetivo abordar las lagunas en la formación del profesorado para una mejor promoción de la pedagogía inclusiva, especialmente en lo que respecta a la inclusión de los niños refugiados/migrantes en los entornos de educación infantil. El análisis de necesidades se llevó a cabo en los siete países asociados: Portugal, Bélgica, Países Bajos, Lituania, España, Reino Unido y Turquía. Para preparar la investigación de los grupos focales, todas las instituciones asociadas realizaron una investigación documental en sus países mientras analizaban las políticas nacionales de inclusión social y educación inclusiva en relación con la inclusión de los niños inmigrantes/refugiados. El objetivo de esta parte era reunir conocimientos teóricos y preparar las entrevistas de los grupos focales. En los encuentros participaron padres refugiados/migrantes, profesores y otras partes interesadas con el objetivo de identificar las barreras y las buenas prácticas de la educación inclusiva en la primera infancia para los niños refugiados/migrantes, así como para identificar las expectativas de los padres refugiados/migrantes, profesores y otras partes interesadas en relación con las competencias clave (conocimientos, habilidades y actitudes) y los desafíos organizativos de trabajar con niños migrantes y refugiados en entornos de educación infantil.

En cada uno de los países asociados se organizaron dos entrevistas de grupos focales por separado: una con profesores, miembros de ONG y otras partes interesadas; la otra, con padres de alumnos refugiados/migrantes. Dos socios, los Países Bajos y España, organizaron un tercer grupo de discusión adicional en el que participaron conjuntamente profesores y padres. Aunque las preguntas de las entrevistas preparadas para los padres y los profesores no eran exactamente las mismas, podían agruparse en 7 temas principales: preguntas de introducción; necesidades y bienestar de los niños; entorno de aprendizaje; tecnologías inclusivas; didáctica de la inclusión; alianza escuela/familia; y competencia intercultural. En el informe del proyecto (Simoniukštytė et al., 2021), recogido en la página web (<http://www.beinproject.eu>), los datos recogidos se presentan según la secuencia de los temas y preguntas mencionados. En la primera parte, se resumen los datos de las entrevistas con los profesores y otras partes interesadas, en la segunda, los datos de las entrevistas con los padres, y en la tercera, los datos de la discusión común final.

Todas las entrevistas de los grupos focales se realizaron en el período comprendido entre noviembre de 2018 y febrero de 2019. Las entrevistas fueron filmadas para su transcripción, tras recibir el consentimiento de los informantes. El texto fue transcrito y analizado. Se garantizó la privacidad de los informantes y no se mencionaron los nombres ni las escuelas exactas en el infor-

me de esta investigación. Todo ello se llevó a término bajo la coordinación de la Vilniaus kolegija/UAS con la contribución de todos los socios.

En líneas generales, las conclusiones de este diagnóstico pueden agruparse en cuatro grandes líneas, que se desarrollarán a continuación de modo específico: 1) la importancia de atender las necesidades y el bienestar de los/as niños/as; 2) neutralizar las dificultades que el profesorado encuentra en la concreción de un modelo de educación inclusiva (también para los/as niños/as migrantes y refugiados/as; 3) fortalecer las relaciones entre la familia y la escuela; y 4) la importancia de garantizar en los/as maestros/as el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que requieren para atender a este tipo de alumnado.

3.1. Atender las necesidades y el bienestar de los niños

Resumiendo, la opinión de los profesores, la mayor necesidad de los alumnos refugiados/migrantes es la necesidad de seguridad. Es especialmente relevante para los niños refugiados, pero también es importante para los niños inmigrantes. Según los informantes, la seguridad incluye un entorno seguro, una relación de confianza con el profesor, la aceptación por parte de compañeros, la recuperación de la estabilidad después de experiencias traumáticas. Los profesores creen que el bienestar emocional de los alumnos también depende de la seguridad que sientan. Los niños que se sienten inseguros pueden comportarse de forma destructiva. Los profesores son conscientes de que la barrera del idioma es una parte importante de la inseguridad de los niños refugiados.

Los profesores señalan que las escuelas deberían esforzarse por decorar sus aulas con imágenes que creen un ambiente hogareño (una madre también observó que las aulas no son acogedoras y, pintadas de blanco, parecen más bien un hospital que un espacio para el aprendizaje). Es especialmente importante que los profesores animen a los niños refugiados a sentirse orgullosos de su herencia cultural y de las lenguas que hablan, en lugar de centrarse en lo que no pueden hacer. Los profesores comprenden el importante papel que desempeñan en la autopercepción y la confianza de los niños.

Los profesores son conscientes del importante papel que desempeñan en la autopercepción y la confianza de los niños, por lo que deben defender a los niños de su clase, animarles a soñar y creer en sí mismos desde una edad temprana.

Los profesores advirtieron sobre el enfoque etnocéntrico en la enseñanza, sugiriendo ser conscientes de aplicar métodos de enseñanza que son familiares en la cultura occidental, pero quizás no en otras culturas. Los profesores deben conocer el duelo migratorio y las etapas de adaptación. Las habilidades de observación serán útiles para evaluar el desarrollo de los niños y sus necesidades. Los profesores también deben ser capaces de reconocer las experiencias traumáticas de los niños refugiados y su impacto en el comportamiento, además de estar preparados psicológicamente para trabajar con niños que han vivido un trauma. Muchos profesores destacaron que las habilidades de comunicación son lo más importante, ya sea para hablar con los niños, con sus padres, con otros colegas y con los trabajadores sociales.

Los padres plantearon los problemas causados por las barreras lingüísticas y de comunicación y por las diferencias culturales. Algunos padres se quejaron de la incapacidad o falta de voluntad de los profesores para reconocer y responder a las necesidades de los alumnos refugiados/migrantes. En opinión de los padres, el bienestar social y emocional de sus hijos depende en gran medida de la actitud del profesor hacia ellos y de su capacidad para establecer una relación de confianza con los alumnos. Los padres creen que un profesor que no es culturalmente sensible no podrá establecer una buena relación con los alumnos.

Los padres subrayaron que, para satisfacer las necesidades de los niños, es esencial que los profesores cumplan las expectativas de los padres, ofrezcan retroalimentación, hablen sobre el desarrollo y el progreso de los niños, hablen con los padres sobre el plan de estudios, individualicen los métodos de enseñanza y evaluación, muestren preocupación y atención, y tengan conocimientos culturales que abarquen varios países y realidades culturales.

En general, los padres evaluaron la preparación de los profesores de preescolar para trabajar con un grupo de alumnos culturalmente diverso mejor que la preparación de los profesores de primaria. Esta evaluación podría estar influida por las mayores expectativas de los padres hacia los profesores de primaria, así como por las diferencias objetivas entre la educación de sus hijos en el jardín de infancia y en la escuela.

3.2. Dificultades que encuentran los profesores en la educación inclusiva de los niños refugiados/migrantes

La mayoría de los encuestados de todos los países señalaron la falta de metodologías de inclusión o metodologías insuficientes que deberían mejorarse o cambiarse. A pesar de que algunos países ofrecen formación adicional para los profesores refugiados/migrantes, la mayoría de los encuestados considera que no se proporcionan materiales específicos, es decir, manuales y directrices específicas clasificadas por culturas, signos especiales, tarjetas, libros bilingües, etc. Algunos profesores propusieron crear ellos mismos el material didáctico junto con los niños, utilizando medios tradicionales (como dibujos) o tecnologías de la información (por ejemplo, haciendo libros o cuentos digitales). La mayoría de los profesores compartían la utilidad de todo tipo de métodos artísticos y afines en el proceso de inclusión de los alumnos refugiados/migrantes y les gustaría aprender más sobre ellos. Los profesores también sienten la falta de conocimientos psicológicos y les gustaría mejorar sus competencias interculturales. Sólo el 9% de los profesores entrevistados admiten estar plenamente familiarizados con la cultura de los alumnos refugiados/inmigrantes. Los principales obstáculos en varios contextos diferentes se denominaron barrera lingüística y diferencias culturales que los profesores no estaban seguros de cómo tratar. La mayoría de los profesores evaluaron sus habilidades de colaboración con los padres como medias. Los profesores señalaron que una razón importante detrás de la brecha de rendimiento existente entre los alumnos inmigrantes y los nativos es que las expectativas de los profesores hacia los alumnos inmigrantes son menores. Los profesores que trabajan con refugiados e inmigrantes demuestran colectivamente unas expectativas más bajas en relación con la capacidad de sus alumnos para cumplir los estándares educativos. Estas bajas expectativas se convierten en profecías autocumplidas. Los profesores, a menudo de forma inconsciente, comunican estas bajas expectativas en sus comentarios, desafiando a los alumnos o dándoles oportunidades de participar en clase. La investigación reveló que los profesores rara vez utilizan la diferenciación, la individualización y la personalización de los métodos de enseñanza y evaluación en sus aulas.

3.3. Alianza escuela/familia

Las preguntas de la categoría Alianza escuela/familia se formularon para conocer el nivel de colaboración entre las familias de refugiados/migrantes y los centros educativos. Las respuestas de los informantes revelaron que los padres no participan ni en el nivel de desarrollo de la estrategia escolar ni en el nivel de puesta en marcha de la estrategia escolar. A lo sumo, se limitan a participar en la aplicación de la estrategia. Las entrevistas revelaron las razones de la escasa participación de los padres en las actividades escolares, como la falta de conocimiento de los hábitos culturales que rodean a la escolarización, la barrera lingüística y el escaso conocimiento del sistema educativo. Algunos padres se sienten alienados y culturalmente alejados, tímidos o que no encajan en la comunidad escolar, por lo que evitan una mayor participación en las actividades escolares.

Durante las conversaciones con los profesores se puso de manifiesto un amplio abanico de problemas comunes que interfieren en la colaboración entre padres y profesores, incluidos los factores culturales y sociales. Sin embargo, los profesores encuentran nuevas formas de superar estos factores mediante el uso de diferentes aplicaciones, como “WhatsApp”, “Seesaw”, “Class Dojos”, y diferentes aplicaciones de traducción que ayudan a comunicarse con los padres. Para los profesores, el mayor obstáculo para el éxito de la comunicación y la colaboración es la barrera del idioma y las diferencias culturales.

3.4. Conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para un profesor integrador que trabaje con un grupo de alumnos culturalmente diverso

Durante los debates de los grupos de discusión, los profesores señalaron la importancia de conocer las reglas y normas cotidianas establecidas en las diferentes religiones, así como el conocimiento de la historia y la situación actual del país del que proceden los alumnos, incluida la cultura pop, las películas u otras cosas que puedan interesar a los niños refugiados/migrantes. Todos estos conocimientos pueden ayudar a establecer una buena relación con los niños, que es un requisito previo para el bienestar de los alumnos en la escuela. En cuanto a la didáctica, los profesores piensan que la capacidad de adaptar el plan de estudios a las necesidades del niño es muy esencial. Otras habilidades mencionadas por los profesores son la comprensión intercultural; la sensibilidad intercultural; el conocimiento del impacto de la cultura en el niño; el conocimiento del procesamiento del trauma; la creatividad, la comunicación, la negociación, la resolución de conflictos, la escucha activa y las habilidades de reducción del estrés; el conocimiento de los ejercicios para entrenar a los estudiantes a concentrarse y mantener su concentración durante más tiempo. En cuanto a las actitudes, los informantes piensan que los profesores de educación inclusiva deben evitar ser etnocéntricos; deben rechazar los estereotipos, los juicios, los prejuicios y la sobreestimación de la influencia cultural en el niño. Los informantes señalaron que los profesores no deberían tener miedo de admitir que necesitan ayuda o información, y de buscarla. Las habilidades de trabajo en equipo son esenciales.

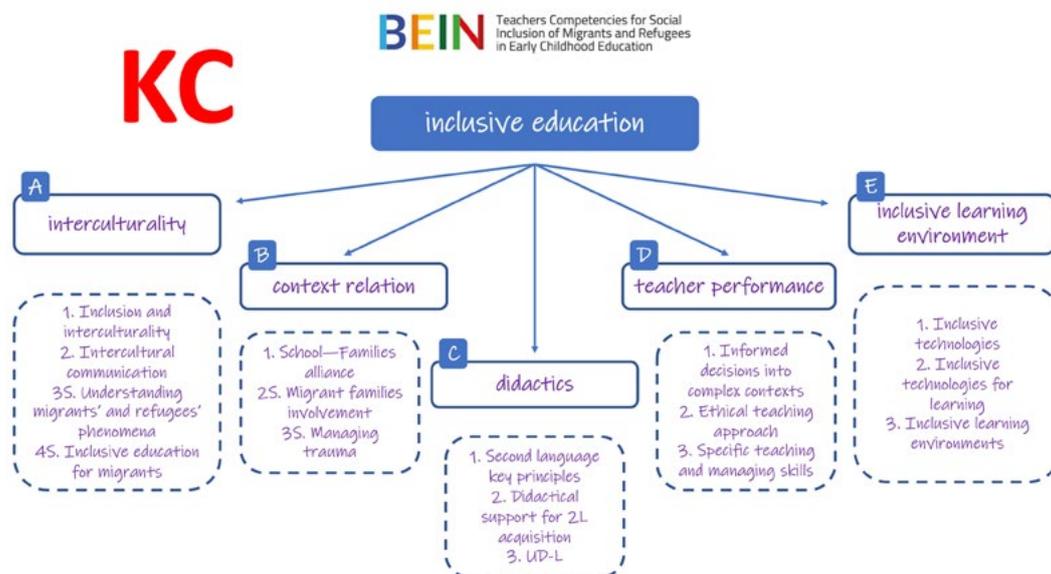
Los padres creen que los profesores tienen que ser conscientes de los diferentes conocimientos culturales y los diferentes patrones comunicativos que los alumnos refugiados/migrantes traen a la escuela. Según los padres, los profesores integradores deben conocer la historia y las diferentes tradiciones culturales de los países de los que proceden sus alumnos e incorporar elementos de las diferentes culturas en el proceso de aprendizaje. A los padres les preocupa mucho la capacidad de comunicación del profesor. Los profesores tienen que saber cómo establecer una buena relación con los alumnos, cómo trabajar con niños que tienen experiencias traumáticas, deben mostrar iniciativa en la comunicación con los padres. Curiosamente, los padres, y no los profesores, mencionaron la necesidad de que los profesores integradores identifiquen y aborden las necesidades de los alumnos, los posibles problemas de aprendizaje, y de individualizar el proceso de enseñanza en consecuencia, sabiendo cómo adoptar el material de enseñanza-aprendizaje, los métodos de enseñanza y la evaluación. Otra característica que no fue mencionada por los profesores, pero que no pasó desapercibida para los padres, es la concentración de los profesores inclusivos no sólo en los logros académicos de sus alumnos, sino más bien en su bienestar y desarrollo holístico. Según los padres, los profesores inclusivos deben tener inteligencia emocional, gran empatía y apertura mental, y respeto por los alumnos. Los profesores no deberían desatender las peticiones de los padres, especialmente en lo que respecta a la identidad cultural de un alumno.

Resumiendo los resultados de la investigación de los grupos focales, se puede afirmar que ambos grupos de informantes (profesores y padres) consideraron que la competencia intercultural de los profesores, las habilidades de comunicación con los alumnos y sus padres, la capacidad de adoptar el entorno y el material de aprendizaje, así como los métodos de enseñanza y evaluación, son las características más importantes de un profesor integrador que trabaja con un alumno refugiado/migrante en entornos de educación infantil.

4. ¿Cómo hemos diseñado el curso para capacitar a los maestros durante la formación inicial?

Capitalizar toda la información obtenida tanto de la revisión bibliográfica nos permitió concretar un paraguas general de educación inclusiva dentro del cual debían tener cabida diferentes competencias clave para abordar la necesidad educativa con la que trabajamos. Se recogen en el siguiente esquema:

Imagen 2. El paraguas de la educación inclusiva dentro del curso BE-IN (elaboración propia).

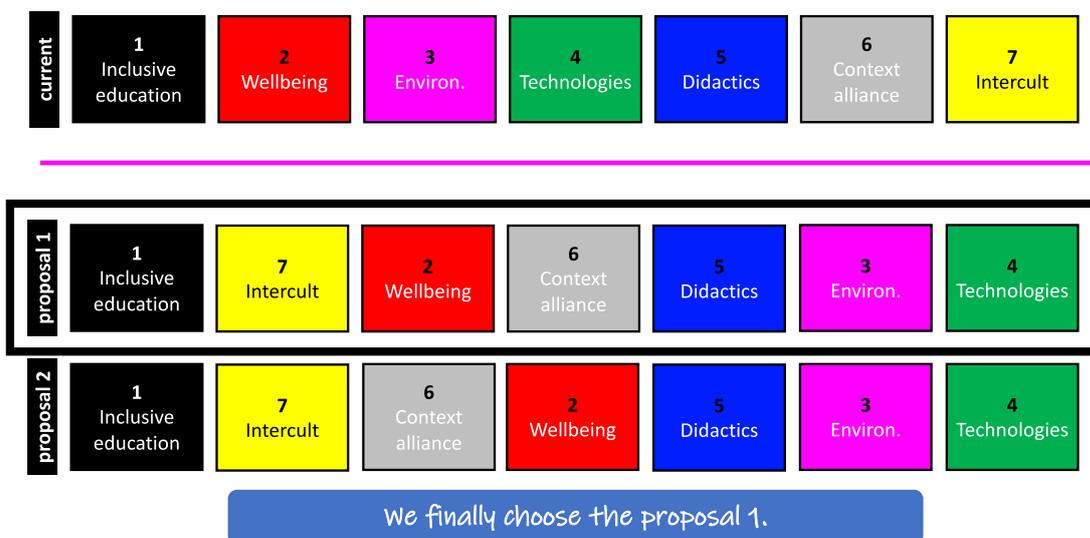


A partir de ahí, asumimos el reto de convertir todo ello en una formación que, como requisito previo, debía poder integrarse en la formación inicial de maestros de cualquier universidad europea, como materia complementaria a la formación actual. Para facilitar un marco armónico de integración, se asumieron las siguientes características formales:

- Modalidad semipresencial (1/3 de tiempo síncrono con docente). A día de hoy, el curso no está pensado como propuesta de autoformación, por lo que no puede ser autoconsumido por los destinatarios finales, sino que debe ser mediado por un formador de formadores, que oriente el proceso de aprendizaje y que pautе los momentos de interacción entre las personas que aprenden.
- 3 créditos ECTS de duración (28 h con docente; 56 h de trabajo autónomo)
- Integrable en Moodle (compatibilidad SCORM)

Inicialmente, el curso se dividió en 7 unidades temáticas, pensadas para ser administradas secuencialmente:

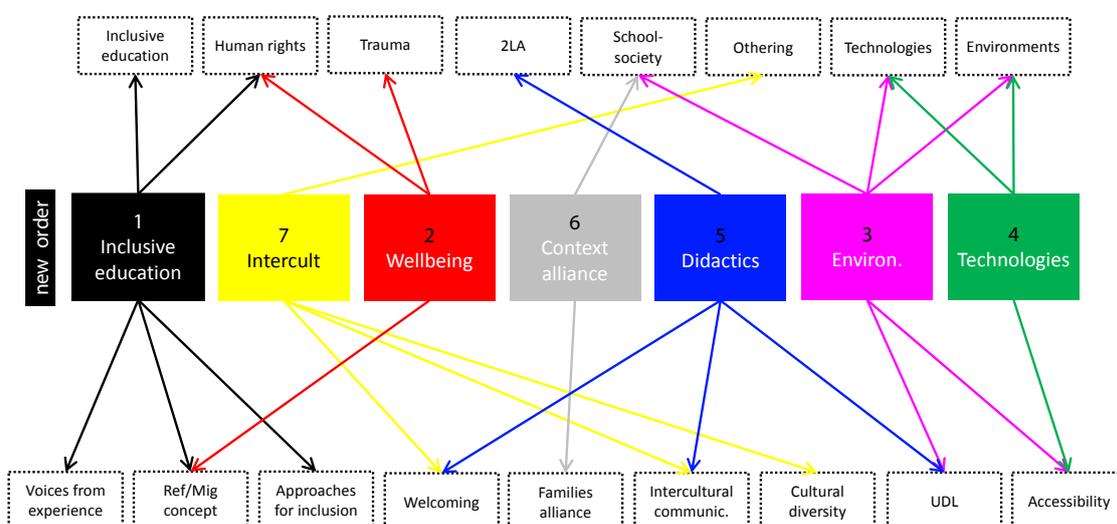
Imagen 3. Unidades didácticas del curso.



- M1. Educación inclusiva
- M2. Interculturalidad
- M3. Necesidades de los/as niños/as y bienestar
- M4. Alianza con el contexto (familias-escuela)
- M5. Aproximaciones didácticas
- M6. Entornos de aprendizaje
- M7. Tecnologías inclusivas

Estos siete módulos se desarrollan, cada uno, a lo largo de 4 horas de tiempo de aprendizaje compartido con el/la docente y 8 horas más de tiempo de aprendizaje autónomo a partir de los contenidos multimedia seleccionados y desarrollados al efecto, y alojados dentro de la plataforma del curso (<http://www.beinproject.eu/Moodle>). A pesar de la secuencialidad, se garantizó en todo momento la interrelación entre las diferentes unidades temáticas del curso, a partir de los grandes temas que se han ido abordando:

Imagen 4. Interrelaciones entre unidades didácticas y unidades conceptuales abordadas.



Y aspiraban a cubrir las siguientes competencias:

- Identificar los obstáculos y desafíos para una relación cálida/para la participación de los padres, a nivel escolar y a nivel personal
- Saber qué es o puede ser la participación de los padres
- Comprender la importancia de una relación cálida entre la escuela y los padres y de la participación de los padres en el hogar y en la escuela
- Comprender la importancia de la reciprocidad en la relación escuela-familia.
- Comprender la importancia y el papel de los padres y la comunidad en la educación de los niños inmigrantes y refugiados
- Gestionar el trauma/empatía
- Demostrar un alto nivel ético en lo que respecta a la educación intercultural (conciencia de los conceptos erróneos y los estereotipos relacionados con los refugiados y los migrantes, comprensión y defensa de los derechos de los niños refugiados y migrantes, apreciándolos en la clase como una oportunidad en lugar de un problema)
- Ser capaz de analizar las prácticas educativas en relación con la desigualdad social y la educación inclusiva
- Tener conocimientos y comprensión de las especificidades culturales
- Darse cuenta de la interconexión entre la diversidad cultural y la desigualdad social

- Entender la educación de los niños migrantes y refugiados como una herramienta importante para garantizar su inclusión social
- Establecer una relación respetuosa entre todos los padres en la escuela
- Valorar y estimular una relación cálida y la participación de los padres
- Ser capaz de comunicarse en contextos interculturales (habilidades de comunicación intercultural)
- Comprender el fenómeno de la migración y el desplazamiento forzado y la educación de los niños migrantes y refugiados como una herramienta importante para garantizar su inclusión social
- Conocer la gama de apoyos disponibles para los niños refugiados y migrantes y sus familias y profesores
- Valorar la diversidad cultural, religiosa y lingüística y establecer relaciones enfáticas y de confianza con los niños migrantes y refugiados y sus familias para fomentar su empoderamiento y sentido de pertenencia.
- Comprender el aprendizaje de una segunda lengua y las etapas de la competencia lingüística
- Comprender una serie de enfoques didácticos para apoyar el aprendizaje de los niños en una segunda lengua
- Comprender la definición y el desarrollo histórico de las tecnologías inclusivas.
- Comprender las herramientas tecnológicas inclusivas, las aplicaciones y otros materiales para la inclusión social de inmigrantes y refugiados.
- Practicar herramientas tecnológicas inclusivas, aplicaciones y otros materiales para la inclusión social de inmigrantes y refugiados.
- Definir e implementar entornos de aprendizaje inclusivos.
- Ser capaz de evaluar enfoques / herramientas y tomar una decisión informada sobre lo que es más apropiado
- Comprender el concepto de cultura, el proceso de interiorización de los valores y normas culturales y la formación de la identidad
- Darse cuenta de la necesidad de flexibilidad pedagógica apoyada en el autoanálisis y la autorreflexión permanentes de los profesionales

Y los siguientes objetivos didácticos:

Tabla 1. Objetivos didácticos (C: conceptual; P: procedimental; A: actitudinal).

Módulo	Objetivo didáctico	Tipo
M1	Introducir y distinguir los términos de inclusión social y educativa, las características y necesidades específicas de los inmigrantes y refugiados	C
M1	Valorar la diversidad cultural e identificar los conceptos erróneos y los estereotipos predominantes, sensibilizando sobre un enfoque basado en los derechos humanos/del niño	C/A
M1	Identificar los retos pedagógicos y organizativos del trabajo con niños inmigrantes y refugiados en entornos de educación infantil	P
M2	Motivar el comportamiento no con recompensas y castigos, sino haciendo que los niños sientan que son importantes.	P/A
M2	Construir una relación significativa con los niños y sus padres basada en el respeto mutuo	P/A
M2	Encontrar una respuesta a los comportamientos muy malos y peligrosos no mediante el castigo y el aislamiento, sino buscando soluciones	C/A
M2	Redefinir los problemas en habilidades	P/A
M2	Ayudar a los niños a tener control sobre su propio comportamiento	P/A
M2	Tener una autoestima positiva y no que el profesor tenga el control	A
M2	Comunicarse con los niños de forma creativa para fomentar su autoestima	P/A
M3	Identificar las características de un entorno de aprendizaje inclusivo y acogedor para crear un espacio de aceptación para los alumnos refugiados/migrantes	C
M3	Ser capaz de crear espacios de aprendizaje inclusivos (físicos y virtuales)	P

M3	Detectar las posibilidades de adaptación de los entornos de aprendizaje inclusivos	P
M3	Implicar a las familias en el proceso de renovación de los espacios de aprendizaje	P
M3	Valorar la importancia de proporcionar entornos de aprendizaje inclusivos y acogedores	A
M4	Conocer los antecedentes teóricos de las tecnologías inclusivas	C
M4	Comprender la naturaleza de las tecnologías inclusivas en términos de inclusión social de los inmigrantes y refugiados	C
M4	Reconocer y utilizar las herramientas, aplicaciones y otros materiales adecuados para la inclusión social de los inmigrantes, los refugiados y los demás estudiantes	P
M5	Comprender los principios clave del aprendizaje de una segunda lengua y aplicarlos a las necesidades de los niños inmigrantes y refugiados	C
M5	Familiarizarse con los amplios enfoques didácticos de la adquisición de una segunda lengua y las actividades más eficaces relacionadas con ellos	A
M5	Ser capaz de identificar la etapa de adquisición del lenguaje en la que se encuentra el niño y seleccionar los enfoques didácticos adecuados para apoyar sus necesidades inmediatas	C
M6	Saber qué es o puede ser la participación de los padres. (Qué)	C
M6	Tener una idea de la importancia de una relación cálida y de la implicación de los padres en el hogar y en la escuela. Ver el valor de la misma y el valor de la reciprocidad en una alianza escuela/familia. (Por qué)	A
M6	Valorar y estimular una relación cálida y la implicación de los padres a diferentes niveles, de diferentes formas y maneras. Mantener las barreras lo más bajas posible. (Cómo)	P
M6	Identificar los obstáculos y los retos que dificultan una relación cálida y la participación de los padres, tanto a nivel escolar como personal.	C
M6	Establecer una relación respetuosa entre todos los padres de la escuela.	P
M7	Desarrollar la comprensión de la compleja interconexión entre la personalidad del niño y su cultura.	C
M7	Conocer y ser consciente del contexto cultural de las identidades de los niños: etnia, religión, idioma principal, género, estatus socioeconómico y necesidades especiales.	C
M7	Comprender los factores culturales, socioeconómicos y políticos que determinan la posición de los distintos grupos sociales e individuos en la sociedad; comprender el papel que desempeña la educación en la reproducción o reducción de la desigualdad social	C
M7	Desarrollar la conciencia de la responsabilidad del profesorado con respecto a la equidad educativa	A
M7	Mejorar la capacidad de comunicación intercultural	P
M7	Desarrollar la inteligencia y la sensibilidad intercultural	P
M7	Desarrollar la autoconciencia y la capacidad de autorreflexión sobre los estereotipos, los juicios de valor, los prejuicios, los intentos de explicar todo por las diferencias culturales (esencialización cultural)	A

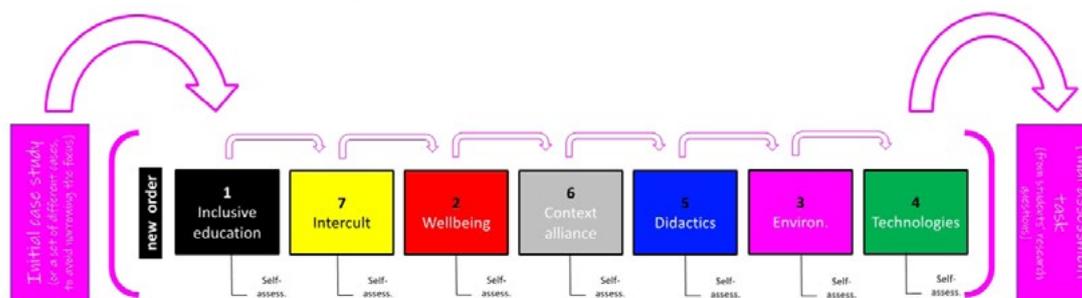
En cuanto a la estructura, de las actividades de aprendizaje de cada módulo, se ideó una ficha inicial en la que se debían ir desglosando los siguientes aspectos que orientaban la programación didáctica:

1. Resumen, con una breve panorámica del módulo
2. Competencias clave abordadas en el módulo
3. Objetivos didácticos del módulo
4. Principales contenidos
5. Principales conexiones con los demás módulos del curso
6. Marco conceptual. Ideas y conceptos más importantes
7. Recursos y materiales didácticos destacados
8. Secuencia de aprendizaje

9. Actividad de calentamiento
10. Actividades de aprendizaje (síncronas y asíncronas)
11. Actividad de reflexión final
12. Actividad de evaluación del módulo (autoevaluación)
13. Bibliografía

En cuanto a la evaluación, se diseñó una propuesta combinada entre autoevaluación (al terminar cada módulo) y un proyecto final globalizador de los aprendizajes de cada módulo, que permitiera dotar de sentido a todo el conjunto de la experiencia de aprendizaje:

Imagen 5. Propuesta de evaluación del curso.



4.1. Proceso de creación y validación

El curso BE-IN para la formación de los maestros durante la formación inicial fue desarrollado dentro del consorcio siguiendo las siguientes fases del diseño instruccional, encaminadas a garantizar su solidez conceptual y estructural:

- Revisión del mapa de competencias clave
- Definición de los objetivos didácticos
- Definición del marco de B-L
- Diseño de las actividades de formación (I)
- 1.ª revisión de las actividades de formación
- Diseño de las actividades de formación (II)
- 2.ª revisión de las actividades de formación
- Definición de la estrategia de evaluación
- Selección de los materiales existentes
- Definición de las necesidades de los nuevos recursos (seminarios web, historias de vida, viñetas, vídeos, textos, podcasts, etc.).
- Definición de herramientas de autoevaluación
- Disposición del entorno de aprendizaje y armonización del resultado
- Accesibilidad y opciones de gestión
- Validación con potenciales estudiantes

5. Reflexión final

Finalizamos este documento con una breve reflexión a modo de cierre, recogiendo las ideas principales que nos han acompañado a lo largo de esta reflexión. La llegada (masiva) de las personas inmigrantes y refugiadas al sistema educativo no genera necesariamente problemas nuevos en su esencia que la escuela del primer mundo no tuviera antes; sin embargo, sí que es cierto que supone una vuelta de tuerca más en la tensión a la que se enfrentan los sistemas educativos en su reto por materializar de forma provechosa y feliz el ideal de una escuela inclusiva en la que todos podamos acceder (accesibilidad) en las mejores condiciones, lo que Ghedin et al. (2018) definirían en términos de *accesso fruibile*, que salta de lo técnico a una visión mucho más rica y compleja de la inclusión, que permite a todos los niños y niñas avanzar en el sueño de una vida

florecente. Y decimos que se trata de una vuelta de tuerca porque los restos de la escuela inclusiva son los mismos (acoger, dar espacio, permitir el crecimiento en su más amplia acepción), pero su intensidad resulta aún más completa, precisamente por la impronta que deja en estos niños y niñas, de tan corta edad, unas experiencias personales y familiares tan duras, intensas y en ocasiones traumáticas como la huida, el exilio, la llegada a una cultura desconocida y a menudo fría, la itinerancia, la carestía.

En ese contexto, desde luego, los riesgos de guetización a los que apunta en general López Falcón (2011), cuando asimila el barrio gueto y la escuela gueto, son más evidentes aún. Y la espada de Damocles del fracaso escolar, que ya se documenta con un marcado sesgo social en Bonal et al. (2015), cae con mayor peso en una parte de nuestra sociedad, venida de lejos, que puede ser revictimizada ad infinitum en el contexto escolar si no intentamos atacar de raíz el problema. Sin duda, una de las claves para caminar en una dirección diferente es incidir en la formación docente (Carrasco et al., 2012); y es ahí donde tiene su contexto el proyecto que nos ocupa, que perseguía diseñar la formación que acabamos de describir: un curso semipresencial que pueda complementar la formación inicial de los maestros con una mirada de educación inclusiva especialmente sensible a la realidad de los niños de entre 3 y 8 años que han vivido en primera persona o en sus familias situaciones de emigración o exilio. Partir de las necesidades identificadas por los agentes implicados (Simoniukštytė et al., 2021) y enlazarlas de forma operativa con el acervo conceptual y pedagógico de la inclusión ha permitido generar un itinerario que parte de la educación inclusiva y la perspectiva intercultural para adentrarse en los aspectos más concretos que necesitarán movilizar los futuros maestros y maestras en su intervención educativa: establecer alianzas con las familias, planificar experiencias de aprendizaje inclusivas desde el punto de vista didáctico, procurar el bienestar de los niños y niñas en el aula, proporcionarles espacios inclusivos y usar las tecnologías a su disposición del modo más seguro y provechoso posible. Diseñado y validado el curso, quedará para el futuro monitorear su funcionamiento a efectos de mejora, al servicio de una educación más inclusiva también para el alumnado inmigrante y refugiado.

Bibliografía

- Bayona, J. & Domingo, A. (2018). El fracàs escolar dels descendents de la immigració a Catalunya: més que una assignatura pendent. *Perspectives demogràfiques*, 11, 1-4.
- Bonal, X. Castejón, A., Zancajo, A. & Castel, J. L. (2015). *Dossier de premsa. Equitat i resultats educatius a Catalunya. Una mirada a partir de PISA 2012*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- Carrasco, S., Pamies, J. & Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Donoso-Vázquez, T. & Rajadell-Puigròs (2017). Catalunya, un poble d'acollida. *Pedagogia Oggi. Rivista SIPED*, XV(1), 337-350.
- Generalitat de Catalunya (2017). DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. Barcelona, Departament d'Ensenyament. Downloaded at: <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>
- Ghedini, E., Aquario, D., Boggino, N., Pais, I., y Boggino, P. (2018). *Accessibilità e universi possibili*. Aracne.
- López Falcón, D. (2011). Educación e inmigración en Cataluña: un estado de la cuestión. *Documentos d'anàlisi geogràfica*, 57(3), 551-562.
- Observatorio de la infancia (2007). *La infancia en cifras (2)*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Gobierno de España. Downloaded at: <http://www.observatoriodelainfancia.mscbs.gob.es/documentos/laInfanciaCifras2.pdf>.
- OECD (2018), *Development Co-operation Report 2018: Joining Forces to Leave No One Behind*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/dcr-2018-en>.

- Sánchez Hugalde, A. (2009). La segregació escolar dels immigrants a Catalunya. *Quaderns d'Avuació*, 13. 55-76.
- Simó, N. (2011). L'acollida de l'alumnat immigrant en el sistema educatiu a Catalunya: reflexions i propostes a partir de l'anàlisi del cas de Vic. *Temps d'Educació*, 40, 147-162.
- Simoniukštytė, A., Chockevičiūtė V. and Radzevičiūtė R. (2021). *Focus Group Research Report*. Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação. https://www.beinproject.eu/wordpress/?page_id=1500
- STC (2019), Barómetro de la infancia. *Infancia en movimiento*, Madrid, Save the Children. Downloaded at: <https://www.savethechildren.es/barometro-infancia/infancia-migrante>.