

## Estudio sobre las expectativas de éxito académico, percepción inclusiva e identidad del alumnado inmigrante de las Aulas de Acogida

Imad BOUSSIF DALOUH  
Andrés ESCARBAJAL FRUTOS  
Francisco Javier IBÁÑEZ-LÓPEZ

### Datos de contacto:

Imad Boussif  
Dpto. Traducción e Interpretación  
Facultad de Letras,  
Universidad de Murcia  
[imad.foussif@um.es](mailto:imad.foussif@um.es)

Andrés Escarbajal Frutos  
Dpto. Didáctica y Organización  
Escolar  
Facultad de Educación,  
Universidad de Murcia  
[andreses@um.es](mailto:andreses@um.es)

Francisco Javier Ibáñez-López  
Dpto. Didáctica de las Ciencias  
Matemáticas y Sociales  
Facultad de Educación,  
Universidad de Murcia  
[fjil@um.es](mailto:fjil@um.es)

Recibido: 30/10/2023  
Aceptado: 18/01/2024

### RESUMEN

El presente artículo quiere dar cuenta de una investigación que pretendía dar respuestas a la problemática de la inclusión de los alumnos recién incorporados al sistema educativo español y que son usuarios de las Aulas de Acogida, analizando sus expectativas de éxito, los mecanismos que utilizan para conseguirlo, su inclusión y su identidad. Para ello, se utiliza un enfoque descriptivo de naturaleza cuantitativa. Se adopta un diseño de investigación no experimental y se emplean técnicas e instrumentos de recolección de datos de carácter cuantitativo. En el estudio han participado 105 estudiantes de la ESO, inmigrantes usuarios de las Aulas de Acogida de 5 centros educativos de la Región de Murcia. El instrumento empleado para la recogida de información ha sido una encuesta tipo escala Likert realizada ad hoc con un total de 51 cuestiones. Entre los resultados obtenidos, destaca que, en general, las aulas de Acogida son un buen recurso para la inclusión educativa. No obstante, no hay demasiada adecuación entre expectativas de éxito escolar y estrategias puestas en práctica para lograrlo, y se hace ineludible conectar más las Aulas con el resto del centro educativo. Y, los informantes, aun estando cómodos entre la cultura española, demandan más presencia de la cultura de procedencia para no perder la identidad.

**PALABRAS CLAVE:** Inclusión; estudiante extranjero; rendimiento escolar; identidad.

## ***Study on the expectations of academic success, inclusive perception and identity of immigrant students in the Reception Classrooms***

### **ABSTRACT**

The aim of this article is to report on an investigation that sought to provide answers to the problem of the inclusion of students recently incorporated into the Spanish educational system, and who are users of the welcome classrooms, by analyzing their expectations of success, the mechanisms they use to achieve it, their inclusion and their identity. For this purpose, a descriptive approach of a quantitative nature was used. A non-experimental research design was adopted and quantitative data collection techniques and instruments were used. The study involved 105 ESO students, immigrant users of the welcome classrooms of 5 educational centers in the Region of Murcia. The instrument used for data collection was an ad hoc Likert scale survey with a total of 51 questions. Among the results obtained, it stands out that, in general, the reception classrooms are a good resource for educational inclusion. However, there is not much correlation between expectations of school success and strategies put into practice to achieve it, and it is essential to connect the classrooms more with the rest of the school. And, the students, although comfortable with the Spanish culture, demand more presence of the culture of origin in order not to lose their identity.

**KEYWORDS:** Inclusion; foreign student; academic achievement; identity.

### ***Introducción***

La educación intercultural e inclusiva no consiste en una concepción que se centra sólo en la pedagogía (Dos Santos y Rajadell, 2020), sino que es, actualmente, la mejor vía para la consecución de una educación para todos, una educación en la que haya equidad entre los discentes, sean cuales fueren sus identidades, etnias, diferencias o discapacidades. Y no se insistirá lo suficiente en la importancia de que la comunidad educativa tenga conciencia de ello y movilice los recursos necesarios para conseguir los objetivos de interculturalidad e inclusión; objetivos sin duda nobles, pero no se niega que son igualmente difíciles, sobre todo cuando se trata de pasar de la teoría y las políticas educativas a la práctica, introduciendo en las aulas aquellos buenos propósitos (Arnaiz, 2019). Pero hay que hacerlo, porque apostar por la educación inclusiva significa atender en sus necesidades a los estudiantes más vulnerables, entre los que, naturalmente, se encuentran los inmigrantes y los refugiados. Y, para atender de la mejor forma a estas personas, hacen falta proyectos educativos, tanto formales como no formales, interculturales e inclusivos. Será positivo para todos, porque de este modo se fomentará el fortalecimiento de los lazos comunitarios a todos los niveles, no sólo educativos, el sentimiento de pertenencia y la autoestima, creando la conciencia

del buen entendimiento entre las diferentes identidades y culturas (UNESCO, 2019b).

En el mismo orden de cosas, no se ignora que el rendimiento académico de las personas inmigrantes es, a menudo, inferior a sus compañeros autóctonos. Y son sabidos algunos elementos que afectan este rendimiento, como el estatus socioeconómico de la familia, el tipo de hogar del discente o los apoyos que éste puede recibir por parte de sus padres. Por eso se destaca la importancia de la participación de la familia en la escolarización de los educandos (Rabal, 2020; Cano et al., 2016) y se ha evidenciado en algunos estudios (Níkleva, 2018) que más de la mitad de los docentes interpelados estuvieron de acuerdo o muy de acuerdo en la importancia de la participación real de las familias en la educación de sus hijos a través de los centros educativos. No obstante, la realidad es que las familias no siempre están muy presentes en el proceso de escolarización e integración del alumno, sobre todo las familias de alumnos extranjeros, que suelen tener algunas dificultades a la hora de participar en el centro, fundamentalmente por impedimentos lingüísticos o burocráticos (Dos Santos y Rajadell, 2020; De la Fuente, 2015). Considerando, además, que hay nacionalidades que participan más en la escuela que otras, por ejemplo, las familias magrebíes son las menos participativas, mientras que las más participativas son las del Este de Europa, seguida de las familias de origen latinoamericano (Lozano et al., 2013).

Teniendo en cuenta lo anterior, no extraña que uno de los problemas importantes que sufre el sistema educativo español (y europeo) sea el del abandono escolar (Neubauer, 2023). Hay una relevante tasa de abandono escolar entre los alumnos de los centros educativos españoles, con un porcentaje de 8,5% en 4º de la ESO, cifra que llega hasta el 17% entre los alumnos inmigrantes (Cano et al., 2016; De la Fuente, 2015), y que se elevan al 50% en el caso de Ceuta y Melilla (Alemany, 2013). Por lo tanto, el abandono escolar entre los inmigrantes es un grave problema para el sistema educativo, para la sociedad y para los propios alumnos afectados. Es un problema que debería ser prioritario resolver, implicándose al máximo las diversas administraciones en la adopción de medidas eficaces para elevar la autoestima de los alumnos, atendiendo a sus necesidades de aprendizaje y déficits lingüísticos y priorizando planes concretos y eficaces contra el absentismo (Zamora y González, 2019).

En definitiva, y hoy más que nunca, por los grandes flujos migratorios derivados de causas diversas, todos los centros educativos deben adoptar la educación intercultural e inclusiva como instrumento para luchar contra todo tipo de discursos o prácticas racistas (Dos Santos y Rajadell, 2020), xenófobas y de odio hacia el inmigrante (extendidas a todo el diferente) y marcar, como objetivo, la equidad que pretende alcanzar el enfoque de educación intercultural e inclusiva. Pues la no existencia de una cultura de la diversidad, la segregación educativa puede afectar negativamente el rendimiento del estudiantado, porque no es igualitaria en un país tan diverso como lo es, y más en el futuro, el nuestro (Leiva, 2019).

### **Sobre la Identidad y las dificultades de formación**

Generalmente, las personas suelen necesitar sentimientos de pertenencia, que da seguridad al individuo en un mundo en continuo movimiento, y ese sentimiento lo

encuentran en los grupos de identidad (Hobsbawm, 2000). Por qué. Porque la identidad tiene que ver con una serie de elementos que caracterizan a un individuo o grupo humano, como la lengua, la religión, la cultura, la comida, la vestimenta, etc. Pero la identidad no es una condición estática, sino que es cambiante y constituida por el presente y el pasado, por lo que heredamos de nuestros padres, por un lado, y por lo que nos rodea, por otro (Mir, 2022). Tiene una historia y, en este sentido, las tradiciones culturales son un ejemplo de ello, ya que forman parte de las herencias de una cultura y son importantes para la formación de la identidad de un pueblo dado, pues gracias a las cuales, en gran medida, se entienden las formas de actuar de las personas que forman parte de una comunidad concreta (Salabarría et al., 2019).

La identidad se construye a lo largo del tiempo, y sobre unos elementos dados, entre los cuales es destacable la familia (Mir, 2022). Porque las primeras enseñanzas nacen en el ámbito del hogar, donde uno crece y vive la transición de la niñez a la edad adulta. En ese entorno empieza a tener unos valores, creencias propias del entorno y las primeras enseñanzas, así, dentro del ámbito familiar es donde se forja la personalidad de una persona, pues esta actúa de intermedio entre la persona y la sociedad (Rodríguez, 2018; Salabarría et al., 2019). De este modo, la construcción de la identidad sucede en un ambiente de comunicación entre el niño y las personas que le rodean, como los padres y personas cercanas con las que tiene contacto, pues estas personas ejercen una influencia sobre el menor y éste se va apropiando y adoptando valores, costumbres y formas de actuar propias del medio al que pertenece, en el que está creciendo y donde va llevando a cabo una inserción en su entorno. Así, paulatinamente, el menor se va identificando con aspectos como el género, la nacionalidad, el apellido o la etnia, en un proceso que, aunque empieza en la infancia, no se asienta hasta la adolescencia o la madurez (Salabarría et al., 2019).

Uno de los aspectos más importantes que conforman la identidad de una persona es la lengua, dado que el primer elemento de identificación que presenta un individuo es la de su idioma, lo que da un primer indicio del lugar de procedencia, pues está formado por un conjunto de signos que permiten a un grupo social dado comunicarse (Peña, 2023). Así, Moyer (2004) alude a la pronunciación como parte de los rasgos de identidad sociocultural. Es una característica lingüística adquirida en la infancia y temprana adolescencia. Y, en el mismo sentido, Levis (2005) señala que el acento es un marcador esencial de pertenencia, y las personas hablan según su grupo social: al que pertenecen o al que desean pertenecer. La lengua se aprende desde la infancia, oyendo a las personas que se encuentran alrededor del niño, y esta lengua está impregnada de valores, ideas, acciones y juicios legados del pasado que, irremediamente, crea una visión concreta del mundo que es absorbida por el niño aprendiz de una lengua. Por eso, como se ha dicho, un idioma, junto a otros elementos, se convierte en un rasgo identitario muy importante (Todorov, 2008).

Asimismo, la identidad individual no se puede percibir únicamente a través de una lengua y una cultura (Mir, 2022), sino que puede ser múltiple en una misma persona. Por ejemplo, un tunecino es normalmente musulmán, pero, además, comparte algunos rasgos por su condición de árabe, como puede ser la lengua, con un libanés, que es cristiano. Asimismo, en todas las culturas existen varias subculturas, por ejemplo, la de

los adolescentes, la de los médicos, la de las mujeres o la de las clases sociales, porque los pobres comparten una identidad cultural diferente a la de los ricos (Todorov, 2008). Y hay grupos culturales generosos, abiertos y dispuestos a compartir y a convivir de manera pacífica, estos son los que se sienten seguros en su propia identidad, mientras que las culturas cerradas están condenadas a desaparecer.

Por otro lado, cambiar de país para cualquier persona suele ser un paso bastante importante, y el proceso de integración en ese nuevo lugar y en esa nueva sociedad suele ser una tarea complicada. Pero, especialmente, durante los primeros meses o años, cuando la persona aún está en las primeras etapas de su estancia, adaptándose a las costumbres, al funcionamiento de las instituciones, a los nuevos derechos y deberes, a las formas de ser de las personas, a las comidas, en definitiva, a una nueva realidad. Pero el elemento más imprescindible en este proceso es aprender la lengua del nuevo país.

En otro orden de cosas, es evidente que, cuando un alumno está viviendo en un país cuya lengua es desconocida pueden surgir inconvenientes y problemas que incidan negativamente en su formación, pues ya hablamos anteriormente de la importancia de la lengua. Efectivamente, cuando un alumno aprende en una lengua que no es la suya una materia, la dificultad para aprender aumenta, dando lugar a una desigualdad educativa. Así lo sostiene la UNESCO (2016) cuando señala que el aprendizaje de los niños en una lengua que no sea la suya afecta negativamente a su aprendizaje. Esto convierte al idioma de acogida en una de las principales barreras a la hora de la integración en un centro educativo (Goenechea e Iglesias, 2017). Por eso, tener un buen nivel de español ayuda al proceso de integración (Níkleva y García-Viñolo, 2023) e, inevitablemente, tiene un importante impacto en el rendimiento del estudiantado extranjero en España (Álvarez de Sotomayor, 2012). Y, al contrario, las expectativas de éxito escolar disminuyen si no se domina la lengua del país receptor.

Para paliar esta situación surgen las aulas de acogida (con diversas denominaciones en las diferentes Comunidades Autónomas), para adaptar a los alumnos procedentes de la inmigración a los sistemas educativos y para la puesta en marcha de medidas de atención a la diversidad con el fin de compensar y prevenir las desigualdades. Así, desde el año 2000, en todas las comunidades españolas, se han ido implantando medidas para hacer frente al nuevo panorama multicultural que se está creando en los centros educativos. El funcionamiento es muy parecido en la mayoría de los casos, y persiguen el mismo objetivo: que el estudiantado inmigrante, con desconocimiento de la lengua vehicular del centro, integre lo antes posible el aula de referencia (Fernández y García, 2015). Eso se consigue mediante la adquisición del nivel suficiente de la lengua vehicular del centro, y la adaptación curricular en los casos en los que haya un desfase importante.

A tenor de lo anterior, se decidió llevar a cabo este estudio para dar respuestas e intentar resolver la problemática de la inclusión de los alumnos recién incorporados al sistema educativo español, y que son usuarios de esta medida, analizando sus expectativas de éxito, los mecanismos que utilizan para conseguirlo, su inclusión y su identidad.

## **Metodología**

### **Objetivos**

1. Analizar las expectativas de éxito que tiene el alumnado inmigrante, así como los mecanismos que se desarrollan para conseguirlo.
2. Valorar la inclusión en el centro del alumnado inmigrante usuario de las Aulas de Acogida.
3. Estudiar la identidad del alumnado del Aula de Acogida.

### **Diseño**

Con el fin de abordar los objetivos planteados, se utilizó un enfoque descriptivo de naturaleza cuantitativa. Se adoptó un diseño de investigación no experimental y se emplearon técnicas e instrumentos de recolección de datos de carácter cuantitativo (Hernández et al., 2017). Específicamente, se aplicó un cuestionario en forma de encuesta, utilizando ítems evaluados mediante una escala de Likert. De esta manera, se obtuvieron los datos necesarios para su posterior análisis y discusión de resultados.

### **Participantes y contexto**

En esta investigación participaron 105 estudiantes inmigrantes usuarios de las Aulas de Acogida de 5 centros escolares pertenecientes a la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. La gran mayoría, 70 (66.67%) eran chicos y 35 (33.33%) eran chicas.

Con respecto a la edad de los participantes, 59 informantes indicaron tener entre 10 y 15 años (56.19%) y 44 indicaron tener más de 15 años (41.90%). Un total de 2 participantes no indicaron su edad.

Este alumnado se encontraba cursando 1º de la ESO (17 estudiantes, 16.19%), 2º de la ESO (22 estudiantes, 20.95%), 3º de la ESO (24 estudiantes, 22.86%) y 4º de la ESO (32 estudiantes, 30.48%). No indicaron qué curso estaban cursando 10 participantes (9.52%). Un 15.24% se había incorporado el primer mes del curso (16 estudiantes), un 16.19% se incorporó el segundo mes (17 estudiantes), un 20.95% a mitad de curso (22 estudiantes) y un 47.62% se había incorporado a final de curso (50 estudiantes).

Finalmente, preguntados sobre su país de procedencia, la gran mayoría de este alumnado, 90 estudiantes (85.71%), indicó que procedía de Marruecos, cinco estudiantes procedían de Argelia y otros cinco de India (4.76% respectivamente), dos de Kazajistan (1.90%), uno de Bélgica, otro de Ghana y otro no indicó su país de procedencia (.95% respectivamente).

## **Instrumento**

El instrumento empleado para la recogida de datos fue una encuesta tipo escala Likert realizada ad hoc con un total de 51 cuestiones, de las que 13 cuestiones recababan datos sociodemográficos y 38 cuestiones eran ítems con cuatro valores de respuesta (donde 1 significaba “Nada”, 2 “Poco”, 3 “Bastante”, y 4 “Mucho”) enmarcadas en cinco dimensiones sobre funcionamiento del Aula Abierta, relación con los compañeros del aula de referencia, expectativas de éxito, inclusión e identidad. En este trabajo se presentan los resultados de las cuestiones pertenecientes a las dimensiones de expectativas de éxito, inclusión e identidad compuestas por un total de 7, 9 y 9 ítems, respectivamente:

- 1.1. Siento que mi rendimiento en la escuela ha bajado desde que estoy en España
- 1.2. Tengo pensamiento de abandonar los estudios antes de llegar a la universidad
- 1.3. Tengo buen ambiente para estudiar en casa
- 1.4. Me gustaría que mi familia participase más en la escuela
- 1.5. Pienso que los problemas de mi integración en España afectan a mi rendimiento
- 1.6. Me gusta más el colegio en España que en mi país
- 1.7. Mis padres me ayudan en casa con los deberes basado en Proyectos.
- 2.1. En el Aula de Acogida hago también otras actividades que no son del aprendizaje del español
- 2.2. Mi familia participa en mi proceso de integración en el centro
- 2.3. He notado actitud de rechazo por parte de los profesores
- 2.4. He notado rechazo por parte de los alumnos españoles
- 2.5. Noto racismo en el centro
- 2.6. Me gustaría volver a mi país
- 2.7. He recibido una buena bienvenida en el centro
- 2.8. Participo en las actividades extraescolares que realizan los alumnos del aula de referencia
- 2.9. Realizo actividades interculturales
- 3.1. Existe presencia de mi cultura origen en el centro (rótulos colocados en tu lengua materna, carteles, etc.)
- 3.2. Siento reconocida mi cultura de origen por parte del centro educativo
- 3.3. Se incorporan aspectos de mi cultura a las actividades que hacemos en el aula
- 3.4. Conozco a personajes famosos españoles
- 3.5. Me gusta el cine español
- 3.6. Veo series españolas
- 3.7. Veo la tele española
- 3.8. Siento que algún día llegaré a sentirme español
- 3.9. Tengo amigos en el aula de referencia

A este instrumento se le calculó la fiabilidad y consistencia interna de forma general mediante diferentes índices. El Alfa de Cronbach ofreció un resultado de  $\alpha = .847$ ,

cercano a ser considerado como excelente (George, 2011). También se obtuvo un índice de Fiabilidad Compuesta de .841, considerado casi excelente (Hair et al., 2010). Por último, la Omega de McDonald ofreció un valor de .899, considerado excelente (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017). Seguidamente, se realizó una validez de constructo para medir las variables latentes mediante un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax. Se obtuvo un p-valor significativo de .000 para las pruebas de esfericidad de Bartlett y un coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para la proporción de la varianza que tienen en común las variables analizadas de .631, .644 y .728 respectivamente (se considera una buena adecuación muestral a partir de .5).

## **Procedimiento**

Después de explicar la investigación y obtener la autorización de los equipos directivos de los centros involucrados, se procedió a administrar el cuestionario a los estudiantes durante el periodo académico 2020-2021. Los estudiantes completaron el cuestionario de manera individual y anónima. Con el objetivo de conseguir la máxima participación, se solicitó la colaboración de todo el equipo docente y se realizaron múltiples envíos del cuestionario y visitas a los centros educativos.

## **Análisis de la información**

Los datos recopilados mediante la escala Likert se procesaron y analizaron con el paquete estadístico de software libre R. Para la búsqueda de diferencias significativas en las cuestiones en función de las variables sociodemográficas, se aplicaron test no paramétricos, por ser estos test los más robustos para datos ordinales (Ibáñez-López et al., 2022). En concreto, se empleó la U de Mann-Whitney para variables independientes con dos niveles de respuesta y la K de Kruskal-Wallis para variables independientes de más de dos niveles de respuesta (se tomó p-valor inferior a .05 y nivel de significación  $\alpha = .05$ ). Además, se calculó el tamaño del efecto con la d de Cohen y la eta cuadrado. Estos test no paramétricos actúan principalmente sobre la mediana de los datos, aunque para una mayor comprensión de los datos analizados, también se presentan en las tablas de estadísticos descriptivos la media y la desviación típica de los mismos.

## **Resultados**

### **Analizar las expectativas de éxito que tiene el alumnado inmigrante, así como los mecanismos que se desarrollan para conseguirlo**

Los estadísticos descriptivos de las cuestiones relativas a este objetivo se muestran en la Tabla 1. Los resultados indican que no hay consenso entre los participantes en cuanto a las expectativas de éxito escolar y las estrategias que desarrollan para

conseguirlo. Se obtuvo cierto grado de consenso entre los docentes informantes, pues la desviación estándar se mantiene ligeramente por encima de 1.

**Tabla 1**

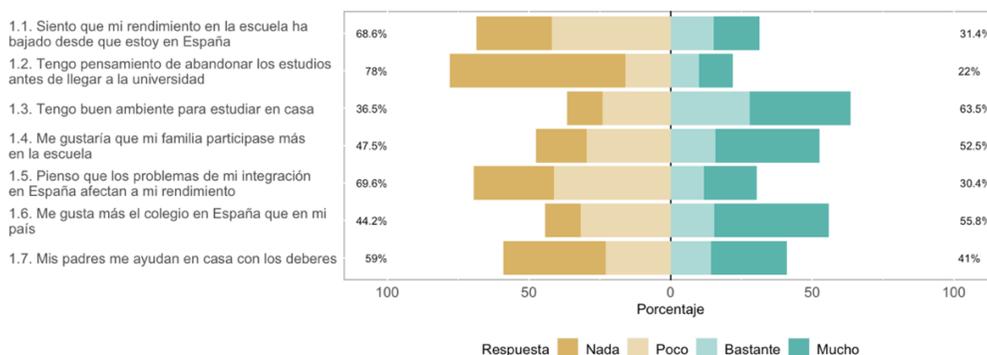
*Estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre expectativas de éxito y mecanismos para conseguirlo*

Cuestión	N	Mín.	Máx.	Media	Mediana	SD	%1	%2	%3	%4
1.1	105	1	4	2.21	2	1.02	26.67	41.90	15.24	16.19
1.2	100	1	4	1.72	1	1.06	62.00	16.00	10.00	12.00
1.3	104	1	4	2.87	3	1.04	12.50	24.04	27.88	35.58
1.4	101	1	4	2.71	3	1.14	17.82	29.70	15.84	36.63
1.5	102	1	4	2.21	2	1.06	28.43	41.18	11.76	18.63
1.6	104	1	4	2.84	3	1.10	12.50	31.73	15.38	40.38
1.7	105	1	4	2.31	2	1.22	36.19	22.86	14.29	26.67

Tal y como muestra la Figura 1, una amplia mayoría, el 78% de los participantes, indicó que nunca o muy pocas veces piensan en abandonar los estudios antes de llegar a la universidad (cuestión 1.2), frente a un 22% que confirmó que sí lo hace en bastantes ocasiones. Además, un 69.6% confirmó que no creen que sus problemas de integración afecten a su rendimiento escolar (cuestión 1.5), frente a un 30.4% que sí lo cree. Un 68.6% de los informantes afirmó que las que su rendimiento escolar ha bajado desde que está en España, frente al 31.4% que opina que lo contrario (cuestión 1.1) y un 55.8% afirmó que le gusta más el colegio en España que en su país, frente a un 44.2% (cuestión 1.6). Por otro lado, un 63.5% confirmó que tiene un buen ambiente para estudiar en casa, frente a un 36.5% (cuestión 1.3) y un 59% indicó que no tiene ayuda de sus padres en casa (cuestión 1.7) frente a un 41%, indicando un 52.5% de los participantes que les gustaría que su familia participase más en la escuela (cuestión 1.4) frente a un 47.5%.

**Figura 1**

*Resultados de las cuestiones sobre expectativas de éxito y mecanismos para conseguirlo*



Con respecto a la búsqueda de diferencias significativas en estas cuestiones, no se detectaron diferencias respecto a las variables sexo, edad, sexo, curso, país de origen y fecha de incorporación al centro.

### Valorar la inclusión en el centro del alumnado inmigrante usuario de las Aulas de Acogida

Por otro lado, los estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre la inclusión del alumnado inmigrante en las Aulas de Acogida se muestran en la Tabla 2. Nuevamente, se obtuvo cierto grado de consenso en los resultados obtenidos, pues en todas las cuestiones la desviación estándar está alrededor de 1.

**Tabla 2**

*Estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre la inclusión en el centro del alumnado inmigrante usuario de las Aulas de Acogida*

Cuestión	N	Mín	Máx	Media	Mediana	SD	%1	%2	%3	%4
2.1	103	1	4	1.85	1	1.03	51.46	21.36	17.48	9.71
2.2	105	1	4	2.52	2	1.23	29.52	21.90	15.24	33.33
2.3	101	1	4	1.63	1	.95	62.38	18.81	11.88	6.93
2.4	100	1	4	1.52	1	.88	67.00	21.00	5.00	7.00
2.5	103	1	4	1.62	1	.94	61.17	24.27	5.83	8.74
2.6	99	1	4	1.82	1	1.01	50.51	28.28	10.10	11.11
2.7	103	1	4	3.26	3	.85	3.88	14.56	33.01	48.54
2.8	102	1	4	2.35	2	1.15	30.39	27.45	18.63	23.53
2.9	102	1	4	2.14	2	1.11	36.27	32.35	12.75	18.63

Como también se puede comprobar con la Figura 2, prácticamente la totalidad de los participantes, el 88%, indicó no haber notado rechazo por parte de los compañeros españoles (cuestión 2.4), frente al 12%, un 85.4% afirmó no sentir racismo en el centro (cuestión 2.5) frente al 14.6%, y un 81.2% confirmó que no había notado rechazo por parte del profesorado (cuestión 2.3) frente al 18.8%. Así, el 81.6% de los informantes aseguró haber recibido una buena bienvenida al centro (cuestión 2.7) frente a un 18.4%. Por otro lado, no hubo consenso en la cuestión 2.2 sobre la participación de la familia en la integración del centro (51.4% indicó que no participan frente a un 48.6%) y en la cuestión 2.8 sobre participación en actividades extraescolares que realizan los alumnos del aula de referencia (el 57.8% indicó que no participan frente al 42.2%). Finalmente, el 72.8% de los estudiantes indicó que en el Aula de Acogida no hacen otras actividades que no sea el aprendizaje del español (cuestión 2.1) frente al 27.2% que indicó lo contrario, un 78.8% afirmó no querer volver a su país (cuestión 2.6) frente al 21.2% y un 68.6% confirmó no realizar actividades interculturales (cuestión 2.9) frente a un 31.4%.

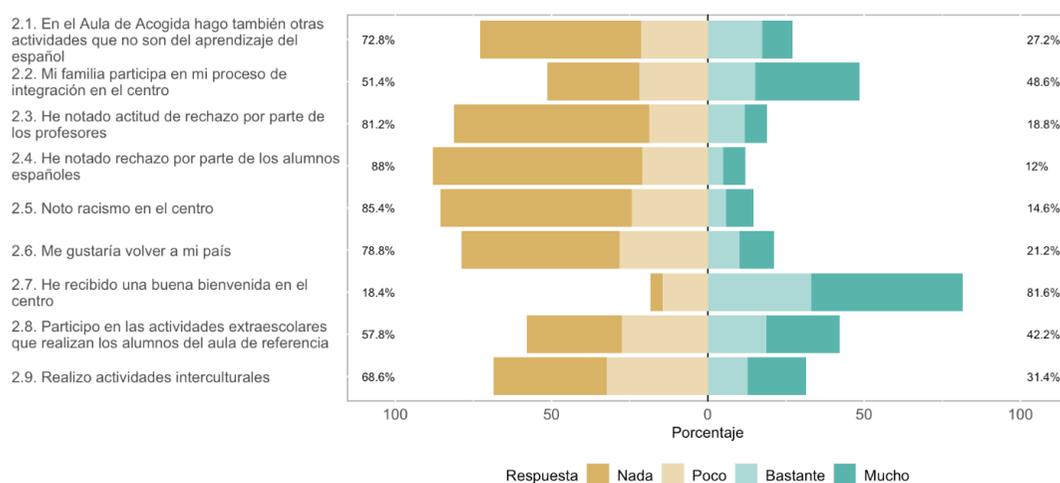
Con respecto a la búsqueda de diferencias significativas en estas cuestiones, no se detectaron diferencias respecto al sexo y al país de origen. Sí se confirmaron estas diferencias respecto a la variable edad en la cuestión 2.2 ( $W = 1624$ ,  $p$ -valor = .021,  $d =$

.46; entre 10 y 15 años, media = 2.78 y mediana = 3, más de 15 años, media = 2.23 y mediana = 2) y en la cuestión 2.9 (W = 1496, p-valor = .049, d = .38; entre 10 y 15 años, media = 2.30 y mediana = 2, más de 15 años, media = 1.88 y mediana = 2).

También se detectaron diferencias significativas respecto a la variable curso en la cuestión 2.9 (K = 10.99, p-valor = .011, eta cuadrado = .11; el post-hoc reveló diferencias entre 2.º ESO, media = 2.50 y mediana = 2, y 4.º ESO, media = 1.61 y mediana = 1).

## Figura 2

Resultados de las cuestiones sobre la inclusión en el centro del alumnado inmigrante usuario de las Aulas de Acogida



Por último, también se detectaron respecto a la variable fecha de incorporación al centro en la cuestión 2.6 (K = 14.86, p-valor = .000, eta cuadrado = .14; el post-hoc reveló diferencias entre los participantes incorporados en el segundo mes, media= 2.50 y mediana = 2, y los que se incorporaron a mitad de curso, media = 1.30 y mediana = 1) y en la cuestión 2.8 (K = 8.53, p-valor = .041, eta cuadrado = .08; el post-hoc reveló diferencias entre los participantes incorporados en el segundo mes, media= 1.71 y mediana = 1, y los que se incorporaron a final de curso, media = 2.40 y mediana = 2).

## Estudiar la identidad del alumnado del Aula de Acogida

Finalmente, se muestran los estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre la identidad del alumnado del Aula de Acogida en la Tabla 3. Nuevamente, se obtuvo cierto grado de consenso en los resultados obtenidos, pues en todas las cuestiones la desviación estándar está alrededor de 1.

En la Figura 3 se puede comprobar que, la mayoría de los participantes, el 75%, indicó que hay presencia de su cultura en el aula del centro (cuestión 3.1), frente al

25%, y un 66.7% afirmó que se incorporan aspectos de su cultura a las actividades que realizan (cuestión 3.3) frente al 33.3% que no lo cree. Sin embargo, el 52% no se sintió reconocida su cultura de origen en el centro (cuestión 3.2) frente a un 48% que sí lo percibió.

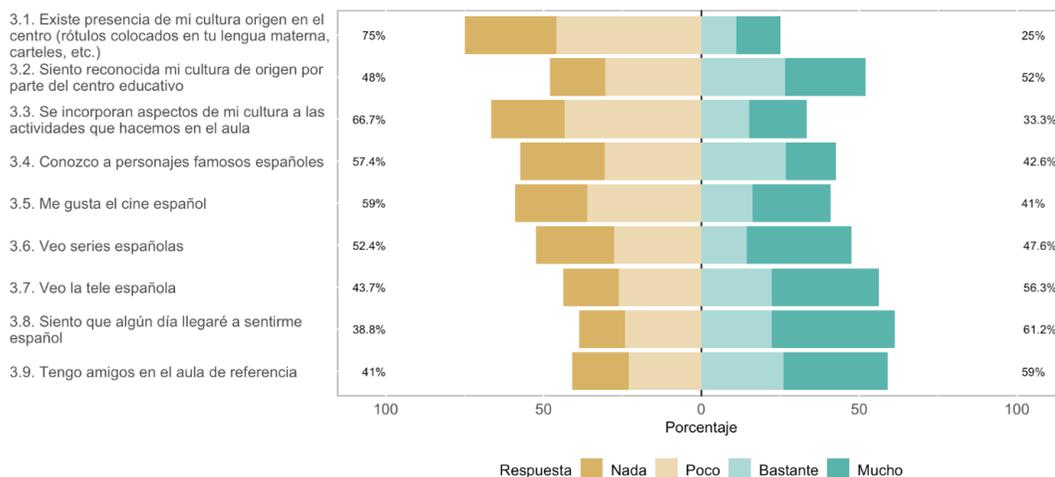
**Tabla 3**

*Estadísticos descriptivos de las cuestiones sobre la identidad del alumnado del Aula de Acogida*

Cuestión	N	Mín	Máx	Media	Mediana	SD	%1	%2	%3	%4
3.1	100	1	4	2.10	2	.98	29.00	46.00	11.00	14.00
3.2	102	1	4	2.60	3	1.06	17.65	30.39	26.47	25.49
3.3	99	1	4	2.28	2	1.02	23.23	43.43	15.15	18.18
3.4	101	1	4	2.32	2	1.04	26.73	30.69	26.73	15.84
3.5	105	1	4	2.43	2	1.10	22.86	36.19	16.19	24.76
3.6	105	1	4	2.56	2	1.19	24.76	27.62	14.29	33.33
3.7	103	1	4	2.73	3	1.11	17.48	26.21	22.33	33.98
3.8	103	1	4	2.85	3	1.10	14.56	24.27	22.33	38.83
3.9	100	1	4	2.74	3	1.10	18.00	23.00	26.00	33.00

**Figura 3**

*Resultados de las cuestiones sobre la identidad del alumnado del Aula de Acogida*



Respecto a las cuestiones de cultura española, no hubo consenso en las contestaciones. El 57.4% indicó que conocía personajes famosos españoles, frente a un 42.6% (cuestión 3.4); el 59% afirmó que sí le gusta el cine español, frente al 41% que contestó que no (cuestión 3.5); el 47.6% confirmó que ve series españolas y el 56.3% que ve la televisión española, frente al 52.4% y el 43.7% respectivamente (cuestiones 3.6 y 3.7).

Por último, el 61.2% de los informantes aseguró que algún día se sentirá español (cuestión 3.8) frente a un 38.8%, y un 59% afirmó tener amigos en el aula de referencia, frente a un 41% (cuestión 3.9).

Con respecto a la búsqueda de diferencias significativas en estas cuestiones, no se detectaron diferencias respecto al país de origen y a la fecha de incorporación al centro. Sí se confirmaron estas diferencias respecto a la variable sexo en la cuestión 3.4 ( $W = 1499$ ,  $p$ -valor = .015,  $d = .57$ ; chicos, media = 2.51 y mediana = 3, chicas, media = 1.94 y mediana = 2) y en la cuestión 3.9 ( $W = 1423$ ,  $p$ -valor = .032,  $d = .49$ ; chicos, media = 2.92 y mediana = 3, chicas, media = 2.40 y mediana = 2).

También se detectaron en la variable edad en la cuestión 3.1 ( $W = 1552$ ,  $p$ -valor = .000,  $d = .53$ ; entre 10 y 15 años, media = 2.29 y mediana = 2, más de 15 años, media = 1.80 y mediana = 2), en la cuestión 3.2 ( $W = 1612.5$ ,  $p$ -valor = .000,  $d = .60$ ; entre 10 y 15 años, media = 2.88 y mediana = 3, más de 15 años, media = 2.29 y mediana = 2), en la cuestión 3.3 ( $W = 1438$ ,  $p$ -valor = .028,  $d = .44$ ; entre 10 y 15 años, media = 2.46 y mediana = 2, más de 15 años, media = 2.02 y mediana = 2) y en la cuestión 3.9 ( $W = 1622.5$ ,  $p$ -valor = .000,  $d = .74$ ; entre 10 y 15 años, media = 3.04 y mediana = 3, más de 15 años, media = 2.27 y mediana = 2).

Por último, se detectaron diferencias significativas respecto a la variable curso en la cuestión 3.1 ( $K = 15.83$ ,  $p$ -valor = .000, eta cuadrado = .15; el post-hoc reveló diferencias entre 1.º ESO, media= 2.53 y mediana = 2, y 4.º ESO, media = 1.54 y mediana = 1), en la cuestión 3.2 ( $K = 8.76$ ,  $p$ -valor = .031, eta cuadrado = .08; el post-hoc reveló diferencias entre 1.º ESO, media= 3.06 y mediana = 3, y 4.º ESO, media = 2.17 y mediana = 2), en la cuestión 3.3 ( $K = 9.39$ ,  $p$ -valor = .027, eta cuadrado = .09; el post-hoc reveló diferencias entre 2.º ESO, media= 2.67 y mediana = 3, y 4.º ESO, media = 1.93 y mediana = 2) y en la cuestión 3.9 ( $K = 12.57$ ,  $p$ -valor = .015, eta cuadrado = .12; el post-hoc reveló diferencias entre 3.º ESO, media= 3.26 y mediana = 4, y 4.º ESO, media = 2.23 y mediana = 2).

## ***Discusión y conclusiones***

El primer objetivo de esta investigación fue analizar las expectativas de éxito que tiene el alumnado inmigrante, así como los mecanismos que se desarrollan para conseguirlo. Los resultados muestran que, en general, aun teniendo buenas expectativas de éxito, no hay adecuación entre expectativas de éxito escolar y estrategias puestas en práctica para lograrlo. En este punto habría que tener en cuenta, además de las características del alumnado inmigrante, la formación del profesorado, que tiene mucho que ver con las estrategias que se movilizan para conseguir el éxito escolar, como se señala en algunos estudios como el de Exteberria et al. (2018), en el que se constata que constatan que la formación, tanto inicial como continua del profesorado que lleva a cabo la labor de docente con alumnos recién incorporados, es deficiente. O con otros estudios, como los de Vázquez (2002), Etxeberria et al. (2010), donde se manifiesta que existen muchas carencias (falta de tiempo, recursos, etc.) en lo que concierne la labor del profesorado con alumnos inmigrantes. Y es indudable que una buena formación docente en interculturalidad redundará en una mayor inclusión

educativa y, por tanto, rendimiento escolar más alto, como se destaca en el trabajo de Cernadas et al. (2019).

No obstante, las dificultades que pueden encontrar los alumnos procedentes de la inmigración, en el estudio se constata que una amplia mayoría (casi el 80%) de ellos indicó que nunca o muy pocas veces piensan en abandonar los estudios antes de llegar a la Universidad, aunque casi un 70% afirmó que su rendimiento escolar ha bajado desde que está en España, aunque no lo achacan a problemas de integración.

El otro elemento importante que tiene que ver con el rendimiento académico es la participación de las familias en el centro, así como el buen ambiente de estudio en el hogar, como destacaron algunas investigaciones (Sánchez, 2018) o la propia UNESCO (2019a). En los resultados destaca que la mayoría dice tener un ambiente bueno, pero hay casi un 40% que sostienen lo contrario y les gustaría que sus familias participasen más en el centro educativo.

Por tanto, se puede sostener, a la luz de los datos obtenidos que, en general, se da una cierta satisfacción de los alumnos inmigrantes, no exenta de algunos problemas y dificultades, con su situación en el sistema educativo español, teniendo buenas expectativas de éxito escolar y de permanencia en el sistema. En todo caso, no se debe olvidar que se habla de niños y adolescentes que acaban de llegar a España, o que llevan poco tiempo, y que, en la inmensa mayoría, consideran esta migración desde su país de origen a España como algo positivo, pues atrás han dejado una situación complicada, y perspectivas de futuro muy escasas, incluso nulas. Por lo tanto, es comprensible que, estando España, y habiendo logrado dar un paso importante respecto a su futuro, tiendan a tener una visión positiva al comienzo de su estancia, y que además se basa en la comparación con el sistema educativa del país de origen.

Con el segundo objetivo de esta investigación se pretendía valorar la inclusión en el centro del alumnado inmigrante usuario de las Aulas de Acogida, y, como se ha podido comprobar en los resultados obtenidos, la inmensa mayoría de los participantes (cerca del 90%) indicó no haber notado rechazo por parte de los compañeros españoles, datos que coinciden con los resultantes del estudio realizado por Etxeberria et al. (2018), realizado en las comunidades del País Vasco, Cataluña y Francia, donde se sostiene que, de forma general, los alumnos son recibidos adecuadamente. Además, en este mismo estudio, se señala que también es positivo que los alumnos estén en el Aula de Acogida, ya que les permite desarrollarse de forma más relajada y segura que si estuvieran en el aula de referencia, lo que reduce, entre otros, el estrés; contrariamente a lo que indicaban otras investigaciones hace unos años (García, 2018), donde se concluía las Aulas de Acogida no son una medida inclusiva, aunque también hubo otros estudios que corroboraban lo obtenido en esta investigación (Goenechea, 2016), con el matiz de que los alumnos deberían pasar más tiempo en el aula de referencia.

Otro dato destacable es que los alumnos siguen, como en el objetivo anterior, echando en falta la participación de las familias en las Aulas de Acogida, aunque en menor medida, pues no hubo demasiado consenso en este punto (cerca del 52% pedían más participación, y un 48% no lo veían como necesidad). Como causa de la poca participación familiar en las Aulas de Acogida, se declara la necesidad de implementar

la comunicación con las familias a través de un intérprete. En ese sentido, se señala la importancia de contratar un servicio de traducción e interpretación profesional, o contar con mediadores interculturales que puedan resolver las situaciones de comunicación en los que puede haber una barrera entre el centro educativo, en general, y las Aulas de Acogida, en particular con las familias. Cabe destacar que la mayoría de los familiares de estos alumnos provienen de zonas rurales de Marruecos, y muchos de ellos no han sido escolarizados, por lo que encuentran una enorme dificultad para aprender el español, incluso los que llevan aquí muchos años, aun necesitan un intérprete que les facilite la comunicación. En esa línea, Goenechea et al. (2011), hacen hincapié en la necesidad de que la coordinación entre el aula lingüística y el aula ordinaria mejore.

Quizá por lo anterior, se entienda que en esta investigación aparezca un porcentaje muy alto (casi 73%) de alumnos que afirmen que en las Aulas de Acogida se dedican, sobre todo, al aprendizaje del español, reclamando actividades interculturales con el resto del centro. De este modo, se evidencia que, durante la estancia del alumnado en el aula de acogida, en pocos casos se realizan actividades conjuntas con el grupo de referencia. En ese sentido, cabe destacar los beneficios que tiene para los alumnos que compartan momentos y conozcan a sus compañeros de referencia, porque la inclusión de estos en el centro pasa, entre otros, por la socialización con sus compañeros; además, eso puede tener un impacto positivo en su proceso de adquisición de la lengua, pues estará en una inmersión completa cuando está realizando actividades con sus compañeros autóctonos. Y, en este punto, vuelve a aparecer la falta de formación específica del profesorado de las Aulas de Acogida para desempeñar bien sus funciones, cuestión que ya destacaba en el trabajo de Níkleva (2018), que sostiene que, generalmente, estos docentes han recibido un curso inicial de solo 30 horas, haciendo hincapié en que estos desconocen tanto las culturas como los idiomas de origen de sus discentes, y que tampoco hay voluntad para conocerlas, o de García (2018), donde se señala que, aun tratándose de un dispositivo tan especializado, no se garantiza al profesorado la formación específica necesaria. Es posible que esta situación tenga mucho que ver con el estatus del profesor, pues normalmente estos docentes no suelen tener destino fijo en los centros educativos que incluyen Aulas de Acogida, cuestión que concuerda con los resultados del trabajo de Soriano (2019).

Por consiguiente, y con los matices apuntados, los alumnos usuarios de las Aulas de Acogida, tienen una visión positiva de las mismas, pues consideran, en su mayoría, que les ayuda con el aprendizaje del español y a integrarse mejor en el centro educativo.

Finalmente, con el tercer objetivo se buscaba estudiar la identidad del alumnado del Aula de Acogida. Para ello, se ha preguntado a los alumnos sobre varias cuestiones relativas a su identidad o la formación de ésta, como pueden ser el sentimiento de pertenencia, la presencia de su cultura origen en el centro, el conocimiento que tiene de los personajes de referencia españoles, etc. Así, los alumnos consideran que no hay una presencia, por medio de carteles, rótulos etc., de su cultura de origen, y un 66.7% señala que no se incorporan aspectos de su cultura origen a las actividades que se hacen en el aula. La explicación que dan es que los docentes no suelen trabajar sobre el mantenimiento de la lengua y la cultura de origen de los alumnos. Estos datos coinciden

con el estudio de Goenechea et al. (2011) donde se confirma que los docentes, aunque consideran que el mantenimiento de la lengua de origen es importante para el alumno, no la usan en el aula. Lo mismo sucede con el mantenimiento de la cultura de origen, pues en el mismo estudio se concluye que los docentes incluyen escasamente algún elemento de la cultura de origen del alumno. Sin embargo, esos datos contrastan con el estudio de Cucalón (2015) o de Soriano (2019), donde se afirma que en las Aulas sí suele darse la interculturalidad.

Al respecto de lo anterior, cabe destacar que los alumnos de las Aulas de Acogida reconocen estar viviendo con interés la cultura española a través de personajes famosos, series de Televisión, deportes, etc. Incluso más del 60% de los informantes aseguró que algún día se sentiría español.

En definitiva, las Aulas de Acogida han favorecido la integración escolar de los alumnos, pero, en lo que a la identidad del alumnado se refiere, el estudio deja evidencia de que hay elementos para pensar que hace falta mejorar en esta cuestión, pues los alumnos inmigrantes, especialmente los menores, suelen presentar un sentimiento de inestabilidad y desarraigo, con baja autoestima preludio de abandono escolar, como se afirma en el trabajo de Zamora y González (2019). No obstante, los resultados obtenidos en el estudio respecto a la identidad cultural de estos alumnos no son prometedores. Quizá, como expuso Escarbajal (2009) en su día, no somos aún conscientes de que trabajar la interculturalidad, incluida la identidad, debe ser un camino para ir al encuentro del el otro, de otras culturas.

### ***Conflicto de intereses***

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

### ***Contribuciones de los autores***

Todos los autores de esta publicación han participado en el trabajo de investigación con el mismo alcance.

## ***Referencias***

- Alemany Arrebola, I. (2013). El abandono escolar temprano en Melilla. En J. L. López-Belmonte (Coord), *Diversidad cultural y educación intercultural* (79-96). GEEPP Ediciones.
- Álvarez de Sotomayor, A. (2012). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: Un estudio de caso*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug.
- Arnaiz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Acto académico de Santo Tomás de Aquino. Universidad de Murcia.
- Cano Hila, A. B., Sánchez Martí, A., y Massot Lafon, M. I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista*

- Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371-1387.  
<https://doi.org/10.11600/1692715x.14233290415>
- Cernadas Ríos, F., Lorenzo Moledo, M., y Santos Rego, M. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37.
- Cucalón Tirado, P. (2015). *Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas. Una investigación en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM.
- De la Fuente, E. (2015). *La respuesta educativa al alumnado inmigrante de León en la E.S.O: Percepciones y Expectativas de sus familias*. [Tesis doctoral, Universidad de León]. Repositorio institucional abierto.
- Dos Santos Costa, G., y Rajadell Puiggròs, N. (2020). Diálogo intercultural entre familias y escuela en un contexto de inmigración. Barreras y posibilidades. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 10(1), 235-256.  
<https://doi.org/10.30557/MT00121>
- Escarbajal Frutos, A. (2009). *Estudios de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia y propuesta formativa para Trabajadores Sociales y Educadores Sociales*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Digitum.
- Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H., y Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *RES. Revista de Educación Social*, 3(27), 93-119.
- Etxeberria, F., Karrera, I., y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 79-94.
- Fernández Echeverría, J., y García Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(1), 468-495.
- García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.007>
- George, D. (2011). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Study Guide and Reference*. Pearson Education.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85(30.1), 111-119.
- Goenechea Permisán, C., e Iglesias Alférez, C. (2017). Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, 48, 1-17.
- Goenechea Permisán, C., García Fernández, J. A., y Jiménez Gámez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (Aulas de enlace). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 263-278.

- Hair, J., Black, W., Babin, B., y Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Prentice Hall.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2017). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hobsbawm, E. (2000). La izquierda y la política de la identidad. *New Left Review*, 24, 114-125.
- Ibáñez-López, F. J., Maurandi-López, A., y Castejón Ortega, J. F. (2022). Docencia práctica virtual y adquisición de competencias en la formación estadística de maestros durante el confinamiento sanitario. *PNA*, 16(2), 99-113. <https://doi.org/10.30827/pna.v16i2.21364>
- Leiva Olivencia, J. J. (2019). *La Educación Intercultural como propuesta educativa democrática e inclusiva*. XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la Transformación Social. AIDIPE.
- Levis, J. M. (2005). Changing Contexts and Shifting Paradigms in Pronunciation Teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369-377. <https://doi.org/10.2307/3588485>
- Lozano Martínez, J., Alcaraz García, S. y Colás Bravo, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XX1*, 16(1), 207-231.
- Mir Gual, A. (2022). Identidad, inmigración y adolescencia. Migraciones. *Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 54, 1-20. <https://doi.org/10.14422/mig.i54y2022.005>
- Moyer, A. (2004). *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Neubauer, A. (2023). Políticas contra el abandono escolar de la infancia inmigrante: un estudio comparado. *Revista Fuentes*, 25(3), 355-366.
- Níkleva, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 4(1), 159-175.
- Níkleva, D. G., y García-Viñolo, M. (2023). La formación del profesorado de español para inmigrantes en todos los contextos educativos. *Onomázein*, 60, 167-188. <https://doi.org/10.7764/onomazein.60.10>
- Peña Pérez, P. P. (2023). Percepciones y actitudes lingüísticas de estudiantes universitarios wayuu en torno al español en su comunidad de habla. *Entretexos*, 17(32), 110-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7868938>
- Rabal Alonso, J. M. (2020). Aproximación conceptual a la relación familia-escuela en la educación de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 21660-21667. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n4-365>
- Rodríguez Valera, R. (2018). Extranjeros por herencia: Isabelle Alonso en busca de una identidad. Thélème. *Revista complutense de estudios franceses*. 34(1), 227-243. <https://doi.org/10.5209/thel.60018>
- Salabarría Cruz, D., Medina Echevarría, A., y Pérez Gutiérrez, R. (2019). Fortalecimiento de la identidad cultural a través del rescate de tradiciones en la niñez. *Islas*. 61(192), 177-190.

- Sánchez Mejías, K. (2018). *Valoración de los docentes sobre el contenido y el funcionamiento de programa ATAL en la provincia de Granada*. [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Cantabria]. Ucrea.
- Soriano Carpena, L. (2019). Análisis comparativo de la normativa específica del español como segunda lengua en las comunidades autónomas españolas. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 1, 116-145.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Galaxia Gutenberg.
- UNESCO. (2016). *Si no entiendes, ¿cómo puedes aprender?*  
[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713_spa)
- UNESCO. (2019a). La prévention de léxtrémisme violent par l'éducation. Guide à l'intention des décideurs politiques.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248087.locale=es>
- UNESCO. (2019b). Defending the 'right to the city': How cities include migrants and refugees in and through education.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371960.locale=es>
- Vázquez Aguado, O. (2002). Trabajo social y competencia intercultural. *Portularia*. 2(1), 125-138.
- Ventura-León, J. L., y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627.

