



Trabajo Fin de Grado

Creencias de docentes de Educación Infantil sobre
la acogida de alumnos de origen inmigrante. Estudio
de caso en un colegio de Fraga (Huesca)

Autor/es

Judit Labrador Pueyo

Director/es

Virginia Calvo Valios

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

2018-2019

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	4
2.	ESTADO DE LA CUESTION	5
3.	PRESUPUESTOS DE PARTIDA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS	8
4.	MARCO TEÓRICO	9
4.1.	Modelo de escuela inclusiva.....	10
4.2.	Lengua, lectura literaria y proceso de acogida	12
5.	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	14
5.1.	Descripción del contexto y de los participantes	14
5.2.	Metodología e instrumentos de recogida de datos.....	16
5.3.	Procedimiento de análisis	17
6.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	18
6.1.	Análisis de las entrevistas semiestructuradas a las docentes	18
6.1.1.	Primer nivel de análisis	19
6.1.2.	Segundo nivel de análisis. Identificación de categorías.....	24
6.2.	Análisis de la entrevista a la directora del centro	29
6.2.1.	Primer nivel de análisis	30
6.2.2.	Segundo nivel de análisis. Identificación de categorías.....	32
6.3.	Diario de campo.....	36
7.	CONCLUSIONES	37
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
9.	ANEXOS	45
9.1.	Anexo 1. Cuestionarios para conocer el perfil de las maestras	45
9.2	Anexo 2. Primer nivel de análisis. Entrevistas a docentes	49
9.3.	Anexo 3. Primer nivel de análisis. Entrevista a la directora.....	92

Título del TFG: Creencias de docentes de educación infantil sobre la acogida de alumnos de origen inmigrante. Estudio de caso en un colegio de Fraga (Huesca)

Title (in english): Beliefs of preschool teachers on the reception of students of immigrant origin. Case study at a school in Fraga (Huesca)

- Elaborado por Judit Labrador Pueyo
- Dirigido por Virginia Calvo Valios
- Presentado para su defensa en la convocatoria de Septiembre del año 2019
- Número de palabras sin incluir anexos: 14.197 palabras

Resumen

Una de las características de la escuela del siglo XXI es la incorporación de alumnado de familias inmigrantes. Este mosaico de culturas y lenguas diversas supone un enriquecimiento para la comunidad escolar (Ferreiro, 2013). Según Booth y Ainscow (2002), la educación inclusiva implica minimizar en el contexto las barreras lingüísticas y culturales que se originan en los procesos de acogida. En este sentido, este trabajo de Fin de Grado ha consistido en conocer las creencias de docentes sobre el proceso de acogida de alumnos y familias inmigrantes e identificar qué necesidades subyacen en el contexto educativo para aportar claves desde la relación entre lengua, literatura y construcción de identidades. Para ello, se han realizado entrevistas semiestructuradas a docentes desde el paradigma cualitativo de investigación educativa. Los resultados obtenidos inciden en la necesidad de incluir en los enfoques metodológicos y de organización del aula, propuestas inclusivas para atender a la diversidad lingüística y cultural. Para ello, se propone la lectura literaria como un medio que puede facilitar la incorporación y acogida de alumnos y familias inmigrantes.

Palabras clave

Maestros, acogida, inmigrantes, multiculturalidad, inclusión, diversidad lingüística y educación infantil

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado surge del interés de la futura maestra por profundizar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en el marco actual de una escuela multicultural y plurilingüe. Esta motivación nace a partir de estar realizando las prácticas escolares en un colegio público del municipio de Fraga en el que un 38% del alumnado son hijos de familias inmigrantes. Los conocimientos y las competencias adquiridas por la alumna en las materias de “Didáctica de la lengua castellana” y “Literatura infantil y educación literaria”, realizadas en el grado de Maestro en Educación Infantil, han influido en la toma de decisiones sobre la modalidad del trabajo para indagar en el proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua en un contexto de diversidad lingüística y cultural.

La investigación que se presenta surge del interés por conocer las creencias de los docentes sobre la incorporación de alumnado de diferentes lenguas y culturas de origen en la comunidad educativa, así como conocer cómo se aborda el proceso de escolarización, acogida y aprendizaje de la lengua en hijos de familias inmigrantes.

La escuela del siglo XXI se caracteriza por un mosaico de identidades lingüísticas y culturales (Ferreiro 2013). Esta diversidad supone un gran enriquecimiento personal, social y cultural de todas las personas protagonistas de este proceso, sin embargo, supone identificar qué necesidades subyacen en el contexto educativo para proponer claves que aporten igualdad de oportunidades a todas las lenguas y culturas.

La modalidad de esta investigación se inserta dentro de las investigaciones del grupo ECOLIJ de la Universidad de Zaragoza, que han centrado su tema de estudio en el papel de la lectura literaria en los procesos de acogida de la población inmigrante. Norton (1995), Petit (1999, 2015) y Calvo (2015) también destacan la importancia de la literatura en el proceso de acogida y aprendizaje de una lengua.

El objeto de estudio de esta investigación es conocer las creencias de un grupo de docentes de Educación Infantil sobre el proceso de acogida y adquisición de la lectoescritura en alumnos y familias de origen inmigrante. De esta manera se pretende detectar e identificar las necesidades desde la perspectiva de los docentes.

La investigación se ha estructurado en ocho apartados y los anexos correspondientes al trabajo de campo. En el capítulo dos se aborda el estado de la cuestión, el cual ha consistido en una recogida de datos de los diferentes estudios que se han consultado acerca del tema de la investigación. En la siguiente sección se encuentran los presupuestos de partida con sus correspondientes preguntas y objetivos. Seguidamente, el capítulo cuatro corresponde al marco teórico.

El estudio de caso de esta investigación empírica se encuentra en el capítulo cinco de este trabajo, en el que se describe el contexto y los participantes de esta investigación, así como la metodología utilizada, los instrumentos de recogida de datos y el procedimiento de análisis. El apartado seis corresponde al análisis y discusión de resultados obtenidos a partir de los instrumentos cualitativos de recogida de información: Entrevistas semiestructuradas a docentes de educación infantil, entrevista a la directora y diario de campo. En el capítulo siete se presentan las conclusiones de acuerdo a los objetivos de la investigación. Finalmente, se exponen algunas posibles líneas de estudio que se abren.

2. ESTADO DE LA CUESTION

Para la elaboración de este apartado se ha realizado una búsqueda de los siguientes descriptores clave: "maestros", "acogida", "inmigrantes", "multiculturalidad", "inclusión", "diversidad lingüística" y "educación infantil". Esta búsqueda ha aportado un conjunto de artículos en los que se abordan estudios anteriores sobre el tema de investigación. Para ello, se han utilizado bases de datos como Google académico y Dialnet.

Se han recogido un total de ocho artículos y estudios entre los cuales tras una primera lectura se puede observar que predomina el tema de la participación de las familias inmigrantes en la escuela según indican autores como Santos (2009) o González (2007).

Por un lado, Calvo (2018) y Calvo y Tabernero (2014) tratan la lectura literaria y la escritura como un mecanismo de ayuda para el proceso de acogida de alumnos y familias inmigrantes a la escuela. Por otro lado, Louzao (2015), desde la perspectiva intercultural, defiende la posibilidad de disfrutar de la diversidad lingüística que rodea la comunidad educativa y de hacer visibles las lenguas maternas presentes en la escuela.

Por su parte, Vila (1999) incide en cómo es el proceso de adquisición de una lengua tanto para las familias como para los alumnos de origen inmigrante, destacando que es muy difícil que haya integración sin posibilidad de comunicación con la sociedad a la que debe integrarse.

Besalú (2008) destaca que la educación intercultural es la atención al alumnado extranjero, sin embargo, este autor afirma que debemos conseguir que los alumnos inmigrantes tengan el mismo derecho que el resto de alumnos ofreciendo todo tipo de oportunidades, apoyos y ayudas por parte de los profesionales de la educación.

El nivel de participación de las familias inmigrantes en el centro es menor que la de las familias autóctonas, debido al desconocimiento del idioma y a la inestabilidad de las familias inmigrantes, según indica El Defensor del Pueblo (2003). En este informe señala que las familias latinoamericanas y las de Europa del Este son las que más participan, superando en ocasiones a la participación de las familias autóctonas. Por el contrario, Santos Rego y Lorenzo (2003) afirman que las madres de origen árabe son las que menos participan.

Mejías y Cano (2016) coinciden en que las barreras lingüísticas y culturales sean el principal motivo de esta poca participación por parte de las familias, sin embargo, apuestan por crear una cultura en la que se desarrolle las diferentes lenguas de acogida.

González (2007), basándose en Bueno y Belda (2005), considera que la implicación de la familia en el centro es una forma de integración social y que debe ser uno de los propósitos para alcanzar una mejor integración académica del alumno inmigrante. Así mismo, Bueno y Belda (2005) y Fernández et al. (2002) señalan que uno de los motivos de la escasa implicación de las familias inmigrantes es el desconocimiento del idioma y el escaso interés de las mismas.

Bertran Tarrés (2005) apoya esta idea con que la relación familia-escuela está determinada por los mecanismos participativos que ofrecen la escuela y por el interés que la familia tiene.

Según Santos (2009, p. 281): “Uno de los principios orientadores de la Ley es la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para

proporcionar una educación de calidad a los ciudadanos de ambos sexos en todos los niveles del sistema educativo”.

El estudio realizado por la Fondazione CENSIS (2001) defiende que dependiendo del nivel de integración de las familias inmigrantes será el rendimiento académico y la integración a la sociedad del alumno. A su vez Flecha (2009) reitera que la participación de las familias influye en los resultados educativos.

La investigación de Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) muestra que, sobre todo en casos de las familias árabes es la mujer quien suele encargarse de las tareas domésticas y educativas de sus hijos, siendo la figura masculina el responsable del mantenimiento económico de la familia. Sin embargo, Santos Rego y Lorenzo (2006, 2003) destacan el papel del hombre por encima del de la mujer en relación al seguimiento escolar de sus hijos. En la misma línea, comentan Santos Rego, Esteve, Ruiz y Lorenzo (2004) que actualmente hay una mayor motivación por aprender en las niñas inmigrantes que en los niños, alcanzando así mejores resultados y rompiendo con el rol tradicional de mujer inmigrante.

El Proyecto Integrado INCLUD-ED es la mayor investigación científica que se ha realizado en Europa, el cual consiste en varios estudios de caso en dos centros educativos con bajo nivel socioeconómico y alumnos de diferentes culturas. Los resultados indican que no todos los tipos de participación familiar garantizan el éxito educativo de los alumnos, para ello, es necesaria la formación por parte de los familiares y la participación de los mismos en las aulas. Los resultados de este proyecto indican que el beneficio no solo es para los hijos sino también para las familias.

En cuanto a educación inclusiva, Louzao y Duráñez (2012) afirman que los profesores del siglo XXI deben aceptar la multiculturalidad como una característica fundamental de la sociedad. Louzao y González (2007) consideran que el centro escolar es fundamental para la integración del alumnado y de su familia, coincidiendo con Besalú (2010) con que es una buena herramienta para la interculturalidad.

Morgado (2006) también se ha ocupado de estudiar los beneficios de la lectura para la construcción de sentidos, a partir de las experiencias y reflexiones del mismo. Así,

Tabernero (2005, p. 49) centra su estudio en la relación que existe entre el lector adolescente inmigrante y el texto literario y sus interpretaciones.

El estudio de Calvo (2018) indica que la lectura de textos compartida junto con un espacio acogedor en la escuela, ayudaría a desarrollar actitudes positivas y de interés hacia la lengua de acogida. De esta manera, se cree que el diario de lectura seguido de la lectura en voz alta, podrían servir como herramientas para potenciar la lectura en la lengua de acogida.

En la misma línea, Ferreiro (2002) afirma que la lectura literaria influye en el desarrollo del lenguaje, a su vez, destaca que la escritura permite construir la identidad del individuo y desarrollar emocionalmente al sujeto.

A modo de conclusión del estado de la cuestión, se infiere que hay muy pocas investigaciones que se centren en qué piensan los maestros. Los estudios generalmente se han referido a la participación de las familias, por lo tanto, el trabajo que se presenta trata de conocer qué piensan los maestros como agentes fundamentales del proceso de acogida-aprendizaje-escolarización de los alumnos de familias inmigrantes.

3. PRESUPUESTOS DE PARTIDA, PREGUNTAS Y OBJETIVOS

En este capítulo se exponen los presupuestos de partida en relación al objeto de estudio del trabajo: la acogida de alumnos inmigrantes y las necesidades de los docentes. A su vez, de estos presupuestos de partida surgen las preguntas de investigación y, finalmente, los objetivos que se plantean.

Por lo tanto, los presupuestos de partida de la investigación son los siguientes:

1. Las creencias de los docentes (Cambra y Palou, 2007) aportan variables significativas sobre qué necesidades emergen en un aula multicultural para abordar la acogida de alumnos de familias inmigrantes.
2. La lectura literaria se muestra como una herramienta que facilita los procesos de acogida de los alumnos inmigrantes a la escuela (Calvo y Tabernero, 2014)

A partir de estos presupuestos de partida surgen las preguntas de investigación:

1. ¿Qué piensan los docentes de Educación Infantil sobre la acogida de alumnos de familias inmigrantes?
2. ¿Qué sentido le da el docente a la lectura literaria como herramienta para favorecer la acogida y la apropiación de la cultura escrita?

Los objetivos que emergen de esta investigación son los siguientes:

1. Conocer y analizar las creencias de los docentes sobre el proceso de acogida de alumnos de familias inmigrantes en el centro.
2. Identificar qué piensa el docente sobre la lectura literaria, conocer qué leen, cuándo leen, si hay intercambio de libros en diferentes lenguas aprovechando esta multiculturalidad.

Tabla 1. Presupuestos de partida, preguntas y objetivos

Presupuestos	Preguntas	Objetivos
1. Las creencias de los docentes aportan variables significativas sobre qué necesidades emergen en un aula multicultural para abordar la acogida de alumnos inmigrantes	¿Qué piensan los docentes de Educación Infantil sobre la acogida de alumnos inmigrantes?	Conocer y analizar las creencias de los docentes sobre el proceso de acogida de alumnos inmigrantes en el centro.
2. La literatura infantil es una herramienta necesaria en los procesos de acogida de los alumnos inmigrantes a la escuela	¿Qué sentido le da el docente a la lectura literaria como herramienta para favorecer la acogida y la apropiación de la cultura escrita?	Identificar qué piensa el docente sobre la lectura literaria, conocer qué leen, cuándo leen, si hay intercambio de libros en diferentes lenguas aprovechando esta multiculturalidad etc.

4. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se sustenta en dos ejes principales: Modelo de escuela inclusiva y lengua, lectura literaria y proceso de acogida.

4.1. Modelo de escuela inclusiva

Desde principios del siglo XXI la inmigración en España es un factor a tener en cuenta cuando hablamos de multiculturalidad o plurilingüismo. A lo largo de los últimos años, nuestra sociedad ha sufrido múltiples cambios debido a la llegada de población inmigrante en busca de una mejor situación económica, social, cultural o de salud. Como consecuencia de esto, también podemos observar cada vez más esta diversidad en las escuelas.

En este apartado se van a plasmar las bases teóricas en las que se apoya esta investigación en relación a la inclusión de los alumnos inmigrantes a las escuelas.

Esta investigación se sustenta en autores como Booth y Ainscow (2002) los cuales proponen una serie de ideas para la mejora de la educación inclusiva en las escuelas. Para ello, defienden que “la inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad del alumnado de su localidad” (Booth y Ainscow, p. 20).

Según estos autores, la escuela inclusiva tiene que atender a la diversidad de su comunidad educativa priorizando la participación de todos sus miembros y, así, minimizar barreras lingüísticas y culturales.

Como indican Calvo y Tabernero (2014), uno de los motivos de los cambios en la sociedad del siglo XXI son los movimientos migratorios y la incorporación de alumnos inmigrantes a los centros educativos, lo cual ha provocado un “mosaico de individuos con orígenes culturales y lingüísticos diversos en la cultura escolar”.

Un niño inmigrante tiene la necesidad de construir una nueva realidad para incorporarse al país de acogida, de encontrarle sentido a sí mismo tal y como indica Petit (1999) y conciliar dos mundos: el mundo del país de origen y el mundo del país de acogida.

Sin embargo, existe un cierto desacuerdo cuando se habla de “educación inclusiva” o “inclusión” Echeita y Ainscow (2010) ya que se piensa en niños con discapacidad cuando recoge la diversidad de todos los alumnos. Estos autores destacan la siguiente cita de la UNESCO, 2005:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender". (UNESCO, 2005, p. 14)

Son varios los problemas que tiene el alumnado inmigrante para acceder a la escuela, como dice Vila (2003) es importante garantizar una escolarización de calidad basada en la equidad y calidad. Como apunta Besalú (2002, p. 242), el objetivo de la educación intercultural debe ser mejorar las condiciones de vida de los niños inmigrantes.

Arnaiz (2005, p. 57) señala "si queremos que las escuelas sean inclusivas, es decir, para todos, es imprescindible que los sistemas educativos aseguren que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo".

Según Fernández (2003), una escuela inclusiva debe seguir una serie de condiciones que consigan enriquecer personal y socialmente a los alumnos y con un currículo adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje. (Marcelo, 1992; Peñalva y Soriano, 2010) cuentan que en general, el profesorado no ha recibido una preparación específica para ser capaces de elaborar currículos interculturales.

Blanco (1999) define la inclusión como un proceso de enseñanza y aprendizaje que debe ser justo, equitativo y participativo. Booth y Ainscow (1998, p. 42) lo definen

como “asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos, de los docentes, de las familias y de la comunidad”

Según Valenciano (2007), las escuelas inclusivas deben tener en cuenta la diversidad y la heterogeneidad del grupo para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, la comunidad escolar sería segura, acogedora, colaboradora y estimulante, donde cada alumno sea valorado

Es igual de importante la participación de las familias en la escuela y actividades extraescolares para llegar a la inclusión, tal y como afirma Stainback y Stainback (1999): “La escuela debe entenderse como comunidad inclusiva para todos: alumnos, profesores, familia y comunidad social” (Parrilla, 2007).

4.2. Lengua, lectura literaria y proceso de acogida

Esta segunda parte del marco teórico se apoya en las diferentes investigaciones que han versado sobre el papel de la lectura literaria en el proceso de acogida de población inmigrante.

En primer lugar, según Calvo (2015) el proceso de acogida de alumnos inmigrantes no consiste solo en facilitar el acceso de los alumnos a las aulas, sino en crear situaciones de interacción, comunicación, participación y visibilidad de todas las culturas.

Mata (2016) insiste en que en la sociedad actual, el hecho de saber leer y escribir marca una frontera entre la integración y la exclusión, sin embargo, este mismo autor considera que la posibilidad de leer es anterior a la voluntad de leer. Por su parte, Ferreiro (2000, p. 1) comprende que “todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía”

Según las teorías de Bruner (2002), a través de la narración, el individuo es capaz de construir su propia identidad, su propia manera de hablar y escribir. Este autor destaca la importancia de contar historias para la interacción en la sociedad antes de que el niño aprenda a leer y a escribir.

En esta misma línea, Calvo (2015) defiende la importancia de la literatura para la adquisición de la lengua y, a su vez, para la construcción de la identidad del individuo.

Tal y como ilustra Petit (2001), cuanto más capaz sea el adolescente inmigrante de nombrar lo que le sucede, más preparado estará para vivirlo y transformarlo.

Morgado (2006) apoya el contacto con historias de otras culturas como un mecanismo de ayuda para el desarrollo de la comprensión de la identidad de uno mismo. Petit (2001) considera la lectura como un arma para la integración social. Sin embargo, Ferreiro (2002) destaca que para que este hecho sea posible es necesario que los niños crezcan en un ambiente donde leer y escribir sean prácticas cotidianas.

Sepúlveda y Teberosky (2011) insisten en que estos resultados están ligados a la lectura en voz alta por parte del adulto, a las actividades de comprensión del niño y a la inmersión letrada. Por su parte, Ferreiro (1999, p. 150) afirma que la lectura en voz alta podría ser un mecanismo de ayuda hacia el joven inmigrante al escuchar al lector nativo la lengua objeto de aprendizaje.

Teberosky (2011) manifiesta que los libros de literatura son un material de gran ayuda para el aprendizaje y la enseñanza de la oralidad y la escritura para los niños de origen inmigrante. Ferreiro y Teberosky (1979) argumentan que existen niños y niñas los cuales ya poseen conocimientos previos acerca de la lectura y la escritura antes de aprender a leer y escribir. Por ello, Teberosky (1998) demuestra que esto es posible gracias a las diferentes situaciones cotidianas que viven los niños y les lleva a aprender sobre lo escrito, como por ejemplo puede ser un cartel informativo, la lista de la compra, un anuncio etc. En la misma línea, Sepúlveda y Teberosky (2011) defienden que la lectura ayuda al desarrollo del vocabulario.

Según indica Baráibar (2005), es una tarea difícil el dar respuesta a las necesidades lingüísticas del alumnado extranjero, además, existe una falta de experiencias por parte de los centros para promover la diversidad lingüística en Educación Infantil.

Mata (2016) muestra que la lectura de forma individual y solitaria no es universal debido a que a muchas personas les resulta incalcanzable porque ni su entorno, ni sus tiempos ni sus condiciones materiales lo favorecen: “La lectura y la escritura ocupan el

centro de la vida social, de modo que el analfabetismo sigue siendo una causa determinante de exclusión social” (Mata 2016, p. 17)

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Descripción del contexto y de los participantes

La investigación se ha realizado en un centro educativo de la localidad de Fraga, provincia de Huesca. Fraga es un municipio situado en el extremo sureste de la provincia de Huesca, en la comunidad autónoma de Aragón y capital de la comarca del Bajo Cinca. Su superficie es de unos 437,64 km cuadrados y a su alrededor, se pueden encontrar una serie de pueblos formando parte de la comarca del Bajo Cinca.

Según el censo de 2018, cuenta con una población de 15.163 habitantes, de los cuales 7.704 son varones y 7.459 son mujeres. Entre ellos, 3.427 son habitantes de otras nacionalidades. Este hecho se debe a la gran acogida de la población inmigrante para trabajos de recogida de fruta, ganadería, hostelería o restauración entre otros, ya que son aspectos muy destacables en esta zona.

La ciudad de Fraga se divide en dos barrios, siendo por un lado “El casco antiguo” y “Las Afueras”, divididas por el río Cinca y unidas por dos puentes. Además, existen varios barrios a poca distancia y con escasos habitantes, entre ellos “Miralsot” y “Litera”.

El colegio María Moliner se encuentra ubicado en la parte derecha del río Cinca, en el barrio de las Afueras. Es una zona tranquila con recientes construcciones familiares, fácilmente accesible y bien comunicado, cerca del Centro de Salud, del edificio de la Comarca, de las instalaciones deportivas y del parque de la Pinada.

El centro se construye a raíz del desglose del CEIP San José de Calasanz debido a un gran aumento de la población y una gran demanda escolar de este y en el curso 2015-2016 comienza su andadura en solitario.

El colegio María Moliner se caracteriza por ser un centro público formado por trece unidades, todas ellas distribuidas en tres edificios.

Tiene características plurilingües en las que destacamos la Lengua Española, la Lengua Catalana y la Lengua Inglesa. El horario general del centro es de jornada continua de 9h a 14h, con servicio de comedor hasta las 17h.

En Fraga y en muchos lugares de España, la población ha crecido debido al movimiento migratorio y la llegada de familias extranjeras, las cuales son atraídas por cuestiones laborales, principalmente, del sector primario.

En este centro un 38% de niños es alumnado extranjero procedente de diferentes nacionalidades, entre las que destacan la búlgara, rumana, marroquí y argelina. Sin embargo, estos datos son orientativos, ya que muchos de ellos cuentan con doble nacionalidad y también depende de la variación de los niños escolarizados a lo largo de todo el curso.

Hay que tener en cuenta que los niños escolarizados en el centro tienen el inconveniente del desconocimiento del idioma, y a ello se suman las características plurilingües del centro.

El acceso al campo de investigación se ha favorecido ya que, como alumna de Magisterio, realicé las prácticas en el mismo centro. El aula en la que se centra esta investigación estaba formada por veinte alumnos, entre los cuales pueden destacarse ocho alumnos de origen inmigrante. De estos ocho alumnos podemos diferenciar tres grupos dependiendo del país de procedencia de sus progenitores: Niños cuyos padres son de origen inmigrante y ambos del mismo país, en este primer grupo podemos clasificar a cinco niños; Niños cuyos padres son de origen inmigrante pero no son ambos del mismo país, en este grupo destacamos a un niño y por último niños con uno de los progenitores de origen inmigrante y el otro miembro de origen español, entre los que destacamos a dos.

Tabla 2. Niños/as inmigrantes o con doble nacionalidad del aula.

Nacionalidades de los alumnos de familias inmigrantes	Padre	Madre
España	1	1
Rumanía	4	3
Bulgaria	1	1
Lituania	1	1
Polonia	1	1
Colombia	1	0

5.2. Metodología e instrumentos de recogida de datos

Este trabajo, por el tema objeto de estudio, se inserta en la modalidad de investigación cualitativa de corte etnográfica y corresponde a un estudio de caso.

En una investigación de este tipo, según indican González y Hernandez (2003), los participantes expresan sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos tal y como son vividas por ellos mismos. Woods (1987, p. 3) lo define como “la descripción del modo de vida de un grupo de individuos”.

En esta investigación se ha utilizado el contexto del Colegio María Moliner de Fraga y se han realizado entrevistas a cuatro docentes con el fin de conocer sus creencias sobre la acogida de alumnos de origen inmigrante.

Rockwell (1994) considera que la etnografía es una estrategia que permite recoger datos empíricos en el lugar donde se desenvuelven los hechos a estudiar.

Para la realización de esta investigación se han utilizado tres instrumentos de recogida de datos que han permitido contrastar la información recabada.

Por una parte, se han realizado entrevistas semiestructuradas a cuatro maestras de educación infantil. El objetivo principal ha sido conocer sus creencias acerca de la acogida de alumnos de origen inmigrante a las aulas de educación infantil.

Además, se realizó un cuestionario para conocer mejor el perfil de la persona entrevistada. Por otro lado, se ha utilizado el diario de campo para reflejar cómo trabajan en el aula, qué tareas de lectoescritura utilizan, qué libros leen, y así contrastar las anotaciones recogidas con lo que dicen las docentes.

Estas entrevistas se han realizado en cuatro días diferentes, ya que había cuatro maestras para entrevistar. La duración de cada una de ellas ha sido de unos treinta minutos y el proceso de recogida de datos se ha llevado a cabo a través de grabaciones de audio para una mejor transcripción y una mayor recogida de información.

Por otro lado, se ha llevado a cabo una observación en el aula con el objetivo de contrastar lo que dicen las docentes y la praxis del aula. Los alumnos observados pertenecían al aula de cuatro años y se van a tener en cuenta la gestión de las tareas a realizar, las interacciones y la dinámica del aula.

Cabe destacar que los participantes desconocían el hecho de que iban a ser observados, para así evitar que la investigación no resulte natural.

Durante todo el procedimiento de realización del trabajo, se ha utilizado un diario de campo que ha servido para recabar información, plasmar reflexiones suscitadas por la observación del contexto y tomar decisiones para el desarrollo del trabajo.

5.3. Procedimiento de análisis

Para realizar el análisis de las entrevistas semiestructuradas a las maestras se ha seguido el procedimiento utilizado por Fons y Buisan (2010) y Fons y Palou (2014), que se basa en el análisis del discurso, así se identifican los temas para delimitar los datos en categorías. También se ha tenido en cuenta a Calvo (2015), que utiliza el modelo de Cambra (2003), el cual se concreta en tres niveles de análisis:

- Análisis descriptivo: Se analiza lo que los participantes dicen y hacen a lo largo de la entrevistas. Consiste en una descripción detallada sobre qué dicen y cómo se expresan.
- Análisis categórico: Se recogen los datos obtenidos para clasificarlos en categorías.

- Análisis interpretativo: Se elaboran los informes en los que se recoge la información más relevante dada por los informantes en relación con los objetivos de la investigación.

Además, el trabajo se apoya en la metodología de Kvale (2011) en *Las entrevistas en investigación cualitativa*.

Para el procedimiento de análisis e interpretación de las entrevistas se ha tenido en cuenta tanto la información verbal como la información no verbal, el grado de participación de la persona entrevistada, el tipo de discurso utilizado a lo largo de toda la entrevista, las expresiones utilizadas, los tiempos verbales, el uso de ejemplos o anécdotas etc. Es importante tener en cuenta qué dice la persona entrevistada y cómo lo dice.

Por último, cabe añadir que las preguntas se fueron modificando en relación a las respuestas de la persona entrevistada y su interés en cada una de ellas y lo que podía ser útil para la investigación.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

6.1. Análisis de las entrevistas semiestructuradas a las docentes

Como ya hemos indicado anteriormente, para conocer las creencias de las docentes de educación infantil del colegio María Moliner de Fraga acerca de la acogida de alumnos de origen inmigrante se han realizado una serie de entrevistas semiestructuradas.

En total se han realizaron cinco entrevistas a las maestras de educación infantil, sin embargo, finalmente solamente se pudo entrevistar a cuatro. También se disfrutó de una entrevista a la directora del centro, la cual se tratará en el siguiente apartado. Por último, destacar que también se llevó a cabo un cuestionario a cada maestra entrevistada y a la directora con el fin de recoger datos acerca del perfil y características de cada una de ellas.

En cuanto a las entrevistas a las docentes, se realizaron cada una de ellas en la correspondiente aula y en un momento en el que los niños no se encontraban en ella, para así gozar de tranquilidad y silencio. Se informó a la persona entrevistada de que la

entrevista iba a ser grabada en audio y todas ellas aceptaron agradablemente. El objetivo principal ha sido conocer qué piensan y qué necesitan las maestras.

Para ello, se han identificado cinco dimensiones todas ellas organizadas de la siguiente manera: dos preguntas dirigidas a la organización del aula, diez preguntas referidas a los materiales y recursos que utiliza en su programación, ocho preguntas ligadas a las tareas que realiza, dos preguntas relacionadas con la evaluación del proceso de adquisición de la lectoescritura y, por último, preguntas acerca de la opinión de la maestra sobre la escuela inclusiva y algunos cambios que realizaría en la escuela actual.

En cuanto a la transcripción de las entrevistas, primero se ha realizado la transcripción con un primer nivel de análisis. La “E” corresponde a la entrevistadora, “M1” corresponde a la maestra entrevistada número uno, “M2” corresponde a la maestra entrevistada número 2, “M3” corresponde a la maestra entrevistada número tres y “M4” corresponde a la maestra entrevistada número cuatro.

6.1.1. Primer nivel de análisis

Todas las maestras entrevistadas cuentan con un perfil diferente dependiendo de su experiencia, su edad, su titulación etc. Para conocer más profundamente cada uno de ellos, se han llevado a cabo unos cuestionarios en los que se pueden encontrar preguntas relacionadas con la edad, la formación académica, el nivel educativo actual, los años de experiencia, entre otras.

En el anexo 1 se encuentran los cuestionarios realizados a las maestras para conocer su perfil.

En general, las cuatro maestras superan los treinta años de edad, a excepción de M1 la cual señaló la casilla de menor de treinta años. Este dato también influye en la experiencia, ya que M2 y M3 indicaron que cuentan con más de seis años de experiencia en el sector de la Educación, sin embargo, M1 y M4 se quedan atrás con menos de tres años de experiencia.

En cuanto a la formación académica, todas las maestras a excepción de M3, poseen diplomatura, sin embargo, esta última marcó la casilla de licenciado y máster.

En relación al nivel educativo en el que están trabajando actualmente, se puede observar una gran variedad ya que tal y como han indicado, M1 pertenece al primer ciclo, M2 y M3 al segundo ciclo y M4 al tercer ciclo.

Por último, en este cuestionario aparecían dos preguntas en relación a la participación en actividades de lectura tanto dentro como fuera del centro. En ellas hubo unanimidad en que siempre o a veces participan en actividades de promoción a la lectura dentro del centro. Sin embargo, en cuanto a las actividades formativas relacionadas con la lectura y la escritura fuera del centro educativo, pueden observarse como participan a través de sindicatos, CIFE o Universidades.

Tal y como hemos indicado anteriormente, las entrevistas a las maestras se organizaron en cinco dimensiones. A continuación pueden observarse las cinco dimensiones con sus correspondientes preguntas:

Dimensión 1: Organización del aula

1. ¿Cómo organizas a los niños en el espacio aula para que manipulen material impreso, es decir, para que toquen, miren ... por ejemplo, de forma inter nivelar, mismo nivel...) ¿Cómo lo llevan a cabo ellos? ¿Cuál es tu papel mientras tanto?
2. ¿Cómo organizas ese rincón? (solos, en grupo...) ¿Qué tipo de libros tienen? ¿Qué hacen cuando van los niños a ese rincón? ¿Cuándo van los niños a ese rincón? ¿Tienes otros espacios donde los niños interactúen con material impreso y digital? (el rincón del ordenador)

Dimensión 2: Materiales y recursos para la adquisición de la lectoescritura

1. ¿Qué tipo de material utilizas para programar? ¿Sigues algún proyecto editorial? ¿Qué te gusta de este proyecto editorial? ¿Puedes hablarme un poco de ello? ¿Qué concepto tiene de la lectura y la escritura? ¿Qué propone para leer y escribir?
2. ¿Qué otros materiales utilizas, como los combinas?
3. ¿Sigues siempre este proyecto editorial? ¿Utilizas otros recursos para programar?
4. ¿Puedes describir el perfil de tus alumnos? ¿Tienes hijos de familias inmigrantes?

5. ¿Cómo llevas a cabo este material, teniendo en cuenta la diversidad lingüística y cultural que tienes en el aula?
6. ¿Cuántas lenguas hablan los alumnos del aula? ¿Las tienes en cuenta en tu programación? ¿Qué lengua hablan en casa? ¿En qué idioma les leen en casa? ¿Cómo aprovechas esta diversidad en tus clases, es complicado? ¿Qué echas en falta o que te ayudaría para programar, teniendo en cuenta esta diversidad, sobre todo en relación a la lectura y la escritura?
7. ¿Los niños llevan libros de la escuela a casa? ¿Hay un intercambio fluido?
8. ¿Y de casa traen libros? ¿En qué lenguas? ¿Alguna vez los niños han traído un libro en su idioma?
9. ¿Cuánto tiempo aproximadamente le dedicas a los momentos de lectura?

Dimensión 3: Tareas en relación a la adquisición de la lectoescritura

1. ¿Qué tipo de tareas utilizas para trabajar la lectura y la escritura?
2. ¿Propones tareas para que los niños reflexionen sobre su propio aprendizaje de la lectura y la escritura? ¿Hablan los niños sobre lo que leen y escriben? ¿Hacéis tareas de escritura colaborativa? ¿Qué tareas son las que más les gusta?
3. ¿Qué tipo de enfoque siguen las tareas para la adquisición de la lectura y la escritura?
4. ¿Qué dificultades tienes con el mosaico de lenguas y culturas que tienes en el aula?
5. ¿Qué tareas te gustaría hacer y a veces resulta complicado?
6. ¿Dedicas siempre un espacio para la lectura? ¿Sueles utilizar las situaciones espontáneas que surgen a partir de los niños? ¿Cuándo?
7. ¿Qué tipo de tareas de lectura haces? ¿Qué buscas con la lectura?
8. ¿Cómo es el proceso de adquisición de la escritura? ¿Cómo son los alumnos, es decir, qué capacidades tienen más desarrolladas? ¿Ves alguna diferencia en relación a hace unos años?

Dimensión 4: Evaluación del proceso de adquisición de la lectoescritura

1. ¿Como valoras el proceso de adquisición de la lectoescritura?
2. ¿Se les deja un tiempo a los niños para conversar entre ellos de si les gusta leer y escribir? ¿Qué tareas les gusta? ¿En qué medida les gusta escribir en papel? ¿Qué uso hacen del ordenador?

Dimensión 5: Modelo de educación inclusiva

1. ¿Quieres contarme algo más?
2. ¿Qué cambio has encontrado en las aulas ante el movimiento migratorio? (los niños que se incorporan ahora)
3. ¿Qué opinas sobre la escuela inclusiva? ¿Cuál es su misión? ¿Cuáles son sus fortalezas?
4. ¿Qué crees que tu escuela no tiene y que le hace falta? ¿Qué podría mejorar tu escuela?
5. ¿Qué papel crees que otorgas para las familias inmigrantes? ¿Cómo participan y cuándo? ¿Quién viene a las reuniones?

En el anexo 2 se recogen las transcripciones de las entrevistas con el primer nivel de análisis. Sirva como ejemplo el siguiente extracto de una entrevista para ver cómo se ha hecho el análisis del primer nivel de análisis que después ha ayudado a identificar las categorías para el segundo nivel de análisis.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
Pregunta 1: ¿Cómo organizas a los niños en el espacio aula para que manipulen material impreso?	
Respuesta 1: Organizo a los niños para que manipulen el material impreso de diferentes formas: Tenemos por un lado la biblioteca del aula, donde pueden mirar o leer cuentos, otras veces, les leo cuentos en gran grupo. Por otro lado, tenemos los rincones en los que juegan con material manipulable. Por último, también tenemos las fichas.	

<p>Por otro lado, tenemos los rincones, con materiales manipulables, que juegan de forma individual pero se pueden ayudar entre ellos. Por ultimo, tenemos las fichas en las que leen y escriben.</p> <p>Mi papel mientras los niños manipulan el material si es un juego de forma libre los observo para ver como actúan y si tienen que escribir les ayudo en lo que necesiten.</p>	
---	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>Pregunta 1: ¿Cómo organizas a los niños en el espacio aula para que manipulen material impreso?</p>	
<p>Respuesta 1: El aula la tengo organizada por mesas de equipo. En esas mesas trabajamos cosas de lectoescritura individualmente, como repasar trazos, el conocimiento de las minúsculas etc. En una parte del aula, tenemos una zona dedicada a la lectoescritura, como algunas libretas donde ellos pueden ir a escribir, recortar cosas para que ellos luego hagan una escritura espontánea... y luego una vez o dos a la semana, dedico una hora a rincones. No lo realizo muy libre, ya que el espacio del aula tampoco nos da la posibilidad, son rincones más dirigidos, y van rodando con una rueda en orden de mesa.</p> <p>Ahí intento estar más con ellos, o también aprovecho los momentos en que entran los auxiliares o la PT. Mi papel mientras tanto es de mera observadora, consiste en ir mirando como los niños lo van realizando e ir corrigiéndolos. Por otro lado, a los niños que les cuesta más, dedico más tiempo en ellos apoyándolos, y a los que van</p>	<p>Trabajamos por mesas y por rincones de lectoescritura en los que hay mucha variedad de materiales. Son rincones dirigidos en los que pueden trabajar de forma individual o en pequeño grupo. Depende un poco del nivel de adquisición de la lectoescritura que tenga el niño.</p> <p>Mi papel es de mera observadora para ir corrigiendo los errores que puedan ir apareciendo.</p>

más avanzados, hacemos actividades de ampliación, por ejemplo, escribir palabras o frases con una letra determinada.	
--	--

6.1.2. Segundo nivel de análisis. Identificación de categorías

A partir del primer nivel de análisis se ha podido reducir datos para extraer las categorías y comprender mejor las creencias de las maestras sobre la acogida de alumnos de origen inmigrante al centro. Las categorías que se han identificado son las siguientes: Trabajo por rincones, el juego como medio de aprendizaje, lectura literaria, metodología de lectoescritura, actitudes hacia la escritura y creencias sobre la incorporación de alumnado de familias inmigrantes.

Categoría 1: Trabajo por rincones. Se identifican en esta categoría las respuestas en las que las maestras explican cómo organizan su dinámica de aula, en este caso, por rincones. Todas las maestras coinciden en que tienen un rincón de la biblioteca en el aula en el que asisten con frecuencia. Sirva como ejemplo los siguientes extractos de las entrevistas:

M1 señala:

Como son niños de tres años, los suelo organizar a través de rincones. De esta forma, puedo atender a los alumnos de forma más individualizada. Es un proceso duro, pero finalmente, lo asimilan bastante bien y lo llevan a cabo de forma adecuada. Mi papel es más de atender a aquellos que más lo necesiten y reforzar los contenidos necesarios.

M4 explica:

Trabajamos por mesas y por rincones de lectoescritura en los que hay mucha variedad de materiales. Son rincones dirigidos en los que pueden trabajar de forma individual o en pequeño grupo. Depende un poco del nivel de adquisición de la lectoescritura que tenga el niño. Mi papel es de mera observadora para ir corrigiendo los errores que puedan ir apareciendo

De la misma forma, M4 aclara que la organización del aula por rincones le permite abordar tareas y actividades de lectoescritura:

Suelen ir cuando han terminado las tareas o en los momentos de rincones. Allí pueden hacer escritura espontánea, actividades más dirigidas o leer libretas, revistas etc. En el rincón de la asamblea, por ejemplo, trabajamos diferentes palabras, contamos las letras que tiene, su género y número, las vocales y las sílabas. Una vez a la semana, vamos todo el grupo a la sala de informática y allí hacemos juegos de lectoescritura

Categoría 2: El juego como medio de aprendizaje. En esta categoría se recogen las respuestas en las que las maestras hablan de los materiales manipulativos que utilizan en su día a día, así como las citas en las que hablan del juego como mediador de la lectoescritura. Todas las informantes inciden en que trabajan con material en soporte físico, de manera que los alumnos pueden tocar y manipular, así como recursos de tipo visual, principalmente para atender la diversidad lingüística y cultural del aula. De esta forma, M1 relata:

Utilizo materiales del método María Montessori, por ejemplo, las pinzas con las consonantes en un color y las vocales en otro, para que ellos mismos construyan su nombre o el de sus compañeros. También utilizo “el panel de la palabra protagonista”, donde trabajamos las silabas, las vocales, las consonantes etc. Evito escribir con lápiz y papel y utilizar plastilina o pizarras Velleda

Por su parte, M2 coincide: “Sobre todo materiales manipulativos y a través de los rincones, de forma individualizada y con diferentes niveles. Por ejemplo, juegos para discriminar el sonido, clasificación de imágenes con su nombre correspondiente etc”

Categoría 3: Lectura literaria. Se agrupan en esta categoría las respuestas referentes a la lectura literaria, así, se identifica la lectura literaria con leer cuentos. Cabe destacar que todas las maestras destacaron el intercambio de libros que se lleva a cabo en todos los niveles de infantil y sus buenos resultados hasta el momento, así como han coincidido en que por parte de los niños inmigrantes no existe interés en traer libros de casa. La palabra “cuento” aparece como la más referida cuando conversan sobre la lectura en el aula, en este sentido, no nombran títulos de libros ni aluden a ningún género literario. Así, vinculan lectura literaria con cuentos. En este caso, enfatizar que M1 y M3 coinciden en sus respuestas:

M1:

A través del préstamo de libros los niños cada semana se llevan un cuento a sus casas. Son cuentos en los tres idiomas por lo que el intercambio es muy fluido. Cuando traen un cuento de casa, lo leemos en el aula. Los suelen traer en castellano o catalán. Nunca me han traído un cuento en su idioma. Este grupo de alumnos no suelen ser los que traen cuentos al aula.

De la misma forma, M3 explica:

A través del préstamo de libros se llevan cada semana un cuento a casa en una de las tres lenguas. Está dando muy buen resultado. Me han traído algún libro en castellano o catalán. Nunca se ha dado el caso de que me trajieran un cuento en otro idioma.

Categoría 4: Metodología de lectoescritura. Esta categoría corresponde a los tipos de materiales y metodología que se lleva a cabo en el aula en relación a la lectoescritura. En este caso, hubo más debate en las tareas de escritura colaborativa, ya que M2 nombra en varias ocasiones la escritura colaborativa en la pizarra de la clase y la motivación de sus alumnos al escribir ellos solos. Por otro lado, el resto de las docentes entrevistadas no realiza este tipo de tareas pero todas coinciden en que el material es manipulativo y lúdico y hacen uso de la pizarra, lejos del papel y lápiz tradicionales. M3 y M4 proponen como actividad los acrósticos y buscar diferencias entre dos palabras muy similares.

M1 señala: “Utilizo materiales muy manipulativos, como pinzas o rotuladores. Es importante que adquieran una buena grafomotricidad”

M2 coincide: “Fichas y juegos manipulativos. Trabajamos mucho el aprendizaje cooperativo, les hago reflexionar y escribir entre todos”

M3 indica que: “No solemos hacer tareas de escritura colaborativa, alguna vez, en la pizarra de la clase. Por otro lado, les gusta las tareas de buscar diferencias entre dos palabras muy similares”

Categoría 5: Actitudes hacia la escritura. En esta categoría se agrupan las respuestas sobre cómo entienden las docentes la escritura en la formación de los alumnos y el desarrollo de actitudes hacia la escritura a partir del trabajo en el aula. En este sentido,

todas las maestras coinciden en que antiguamente la enseñanza era más tradicional y actualmente se basa en el aprendizaje a través de materiales que puedan tocar, así como visuales, de esta forma, consideran que los alumnos desarrollan su imaginación y creatividad. Por otra parte, el aprendizaje de la escritura toma como punto de partida la escritura del nombre propio de los alumnos desde un proceso sintético, ya que parten de unidades mínimas.

M2:

Comenzamos aprendiendo las letras de su nombre y de sus compañeros y a partir de ahí, las vocales, las consonantes, el trazo, su sonido etc. Ahora estamos aprendiendo a escribir palabras con esa letra. El proceso de aprendizaje está siendo bueno. Hay niños que todavía les cuesta un poco, pero hay otros que ya pueden escribir palabras. Creo que a los niños les interesa cada vez más todo lo que sea manipulable

M3 alude también a un aprendizaje basado en el desarrollo de la imaginación de los alumno, sin embargo, no explica en qué enfoque se basa ni qué tipo de actividades se realizan para motivar a los alumnos:

El aprendizaje es muy diverso. Algunos niños necesitan ir más lentamente y otros utilizan otros métodos, sin embargo, es un proceso lento que no depende de los maestros. La capacidad que más destaca entre los niños es la creatividad e imaginación. Hace unos años, en los centros se trabajaba de diferente manera, más antigua.

Por otra parte, todas las docentes utilizan el soporte analógico para trabajar la escritura, así explican que los alumnos muestran preferencia por escribir en papel:

M1: “Les interesa más otros materiales como las ceras o las témperas, que son mucho más motivadores y desarrollan su curiosidad. En el colegio, utilizamos unas determinadas sesiones para el ordenador, sin embargo, esto puede resultar negativo para ellos”

M4 señala: “Les suele gustar escribir en papel, aunque prefieren lo manipulativo y lúdico. En clase tenemos un ordenador, pero no solemos utilizarlo. Aprovechamos más la sala de TIC, a la que vamos una vez a la semana y hay más ordenadores”

Categoría 6: Creencias sobre la incorporación de alumnado de familias inmigrantes. En esta categoría se recogen las opiniones sobre la escuela inclusiva y el movimiento migratorio actual. También, se incluyen las necesidades que consideran que los niños tienen y cómo ellas intentan resolverlas. En este caso, se ha observado más variedad de opiniones, por ejemplo, por un lado, M3 considera el movimiento migratorio como una característica propia de la sociedad actual y no aprecia diferencias entre el papel hacia las familias inmigrantes y las no inmigrantes. Así, M1 explica:

Este movimiento migratorio es positivo, ya que trabaja la diversidad como algo normal. Desde bien pequeños se les está enseñando a aceptar a todos por igual. Ya no se habla de inclusión, sino de convivencia. La escuela inclusiva debe fomentar el hecho de que “todos tenemos derecho a ser distintos”.

En la misma línea, M3 se refiere a la inclusión con verbos como: “La inclusión consiste en incluir, vivir y convivir”.

Sin embargo, M2 y M4 piensan que el movimiento migratorio actual está siendo muy complicado. Ambas coinciden en que un alumno nuevo con desconocimiento del idioma va a retrasar al resto de grupo y aluden a la necesidad de recursos humanos para favorecer la atención de los alumnos que se escolarizan sin conocimiento de la lengua de acogida.

M2, por su parte, opina que:

Los niños inmigrantes tienen más dificultades para comprender las explicaciones, lo cual hace que distorsione el grupo. Además, debido al elevado número de niños por aula, tampoco se puede llevar a cabo una atención más individualizada. En mi opinión, la escuela inclusiva hace que entre todos se ayuden, se respeten y aprendan

M4 piensa:

Es muy complicado para todos, el hecho de que llegue un niño nuevo a mitad de curso y desconozca el idioma. Sin querer, va a retrasar al resto de clase. Para mí, la escuela inclusiva es muy buena, pero se tienen que tener en cuenta muchos factores, como maestros abiertos a ello y personal de apoyo o especialistas.

Por otra parte, en esta categoría se han incorporado las creencias de las docentes sobre el papel de las familias inmigrantes y su participación en el centro escolar. Así,

hay maestras que señalan que la función de las familias es muy importante para enseñar a sus hijos la lengua española y ayudar a integrarse en la sociedad. Sin embargo, todas coinciden en que falta colaboración por parte de las familias y destacan más el papel activo de la madre en la escuela que el del padre. Algunas informantes creen que las familias perciben la escuela como un lugar para jugar y entretenér a su hijo/a.

M3 explica:

No veo diferencia entre el papel hacia las familias inmigrantes y las no inmigrantes. Sí que es verdad, que en las tutorías individuales tengo que animar más en el idioma. Todas las familias participan por igual, aunque a las reuniones generales no suelen venir las familias inmigrantes, al contrario de las individuales, que asisten las mujeres.

M4 relata:

Tengo muy buena colaboración con la mayoría, aunque hay algunos que no tienen nada de relación con la escuela. Muchos ven a la escuela como una guardería, un lugar de juego, y es necesaria la colaboración de la familia. Participan sobre todo en los cumpleaños. A las reuniones no suelen venir, y es quién más me interesa que venga.

6.2. Análisis de la entrevista a la directora del centro

Para conocer las creencias de la directora del colegio María Moliner de Fraga acerca del proceso de acogida de los alumnos y familias de origen inmigrante al centro se le ha realizado una entrevista similar a las descritas anteriormente. Dicha entrevista, se llevó a cabo en el despacho de la directora en un momento en el que podíamos disfrutar de silencio. A su vez, se informó a la persona entrevistada de que iba a ser grabada en audio y esta aceptó sin problema.

Se han recogido cuatro dimensiones, las cuales serán explicadas con detalle posteriormente. En total se han identificado ocho preguntas en relación al proceso de acogida de los alumnos y familias inmigrantes, cinco preguntas ligadas a la escuela inclusiva, cinco preguntas relacionadas con el papel de la lectura literaria y seis preguntas acerca de la metodología utilizada en el centro para el aprendizaje de la lengua.

Para una mejor transcripción de la entrevista, en primer lugar se ha realizado un primer nivel de análisis. “D1” corresponde a las citas proporcionadas por la directora y “E” corresponde a la entrevistadora”

6.2.1. Primer nivel de análisis

Esta entrevista se compone de cuatro dimensiones, todas ellas en relación a la inclusión de las familias inmigrantes y el aprendizaje de la lengua. Las dimensiones son las siguientes: proceso de acogida, creencias sobre el proceso de acogida de alumnos y familias inmigrantes, papel de la lectura literaria y metodología del centro en relación a la lectoescritura.

A continuación pueden observarse las cuatro dimensiones con sus correspondientes preguntas:

Dimensión 1: Proceso de acogida de los alumnos y familias

1. ¿Qué porcentaje de familias inmigrantes hay actualmente en el centro? ¿Varía mucho este porcentaje a lo largo del curso?
2. ¿Qué haces como directora cuando acude al centro una familia inmigrante a mitad de curso?
3. ¿Qué aspectos tienes en cuenta a la hora de elegir el curso de escolarización de ese niño/a?
4. Estas familias, ¿Suelen mantener el contacto con el centro frecuentemente?
5. ¿Resulta complicada la comunicación con las familias? ¿Qué haces cuando desconocen totalmente el español?
6. ¿Asisten a las reuniones o talleres organizados por el centro?
7. ¿Existe coordinación desde el equipo directivo con la tutora del aula del niño? ¿Y con las familias?
8. ¿Has notado diferencia en relación a hace unos años con la migración actual?

Dimensión 2. Modelo de educación inclusiva

1. ¿Qué piensas acerca de la escuela inclusiva?
2. ¿Cuáles son sus fortalezas? ¿Y sus debilidades?
3. ¿Crees que el centro sigue los pasos para ser una escuela inclusiva? ¿Qué crees que le falta?
4. ¿Cuáles crees que son los puntos fuertes de tu escuela?

5. ¿Crees que es posible una escuela inclusiva?

Dimensión 3. Papel de la lectura literaria para familias y niños inmigrantes

1. ¿Cómo crees que influye la lectura en el aprendizaje de la lengua para las familias y niños inmigrantes?
2. ¿Crees que la lectura literaria es una buena oportunidad que debería potenciarse más en casa?
3. ¿Resulta complicado para las familias el trabajar con tres lenguas?
4. ¿Cómo animas a los padres y los niños para que fomenten la lectura?
5. ¿Cuál crees que es tu papel para las familias inmigrantes?

Dimensión 4: Metodología del centro en relación a la lectoescritura.

1. ¿En qué metodología se basa el aprendizaje de la lectura?
2. ¿Cómo es este proceso?
3. ¿Encuentras diferencias a la hora de aplicar esta metodología en familias inmigrantes? ¿Realizas diferentes adaptaciones para cada una de ellas?
4. ¿Cómo afrontas las dificultades que puedan aparecer?
5. ¿Tienes en cuenta la lengua materna de los niños en este proceso?
6. Desde el centro, ¿existen talleres o cursos para favorecer este aprendizaje? ¿Quién participa?

En el anexo 3 se recogen las transcripciones de la entrevista a la directora con el primer nivel de análisis. Sirva como ejemplo el siguiente extracto de la entrevista para ver cómo se ha realizado el análisis del primer nivel de análisis que después ha ayudado a extraer las categorías.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
Pregunta 2: ¿Qué haces como directora cuando acude al centro una familia inmigrante a mitad de curso?	
Respuesta 2: Se les facilita información del centro, las características del mismo, los planes y proyectos en los que trabajamos, la posibilidad o no de matriculación de sus hij@s al colegio... a	Se les da toda la información necesaria y nos informamos de las características y necesidades de cada familia.

continuación nos interesamos por las peculiaridades de la familia y sus primeras necesidades materiales y/o escolares a fin de contactar con la Trabajadora Social y/o orientación, posibilidad de solicitar becas, atención en el comedor, horarios...	
---	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
Pregunta 5: ¿Resulta complicada la comunicación con las familias? ¿Qué haces cuando desconocen totalmente el español?	
Respuesta 5: Si tienen desconocimiento de idioma es muy dificultoso. Normalmente se busca familias de su misma nacionalidad para que hagan de intérpretes, o bien, se acude al EOEIP para que nos facilite dicha información y podernos comunicar con fluidez.	Es difícil. Cuando desconocen el idioma buscamos soluciones con otras familias de su misma nacionalidad, o a través del EOEIP.

6.2.2. Segundo nivel de análisis. Identificación de categorías

Para el segundo nivel de análisis se ha seguido el mismo procedimiento que en las entrevistas a las docentes: En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo para posteriormente llevar a cabo el análisis categórico, a partir del cual se han podido recoger datos y extraer una serie de categorías, con el objetivo de conocer mejor las creencias de la directora sobre la acogida de alumnos y familias de origen inmigrante.

Las categorías que se han identificado son las siguientes: Proceso de acogida, aprendizaje de la lengua y lectura literaria, metodología de lectoescritura, participación de las familias, y creencias sobre la incorporación de alumnos y familias inmigrantes.

Categoría 1: Proceso de acogida. Esta categoría corresponde a las respuestas de la directora acerca de cómo es el proceso de incorporación de los alumnos y familias

inmigrantes. Así, se destaca la coordinación y participación entre los agentes implicados como: la trabajadora social, el Equipo de Orientación de Educación Infantil y Primaria (EOEIP), el equipo directivo y la tutora del aula, además se tiene muy en cuenta a la familia. La informante indica que el porcentaje de familias inmigrantes que hay en el centro es 37 y 39%.

D1 explica:

Se les facilita información del centro, las características del mismo, los planes y proyectos en los que trabajamos, la posibilidad o no de matriculación de sus hijos al colegio... A continuación nos interesamos por las peculiaridades de la familia y sus primeras necesidades materiales y/o escolares a fin de contactar con la Trabajadora Social y/o orientación, posibilidad de solicitar becas, atención en el comedor, horario etc.

Categoría 2: Aprendizaje de la lengua y lectura literaria en las familias y los niños inmigrantes. En esta categoría están recogidas las respuestas proporcionadas por la directora del centro acerca del conocimiento del idioma por parte de las familias inmigrantes y las soluciones que se dan en caso de desconocerlo totalmente. Además, según cuenta D1, existen talleres organizados por el centro para el aprendizaje del español, a los cuales asisten frecuentemente. D1 relata: “Si tienen desconocimiento de idioma es muy dificultoso. Normalmente se busca familias de su misma nacionalidad para que hagan de intérpretes, o bien, se acude al EOEIP para que nos facilite dicha información y podernos comunicar con fluidez”

En la misma línea, D1 comenta que la lectura literaria tiene una gran influencia en relación al aprendizaje de la lengua, por lo que considera que si no hay dominio lingüístico no hay comunicación y, por tanto, no hay aprendizaje. A pesar de trabajar con tres lenguas en el centro: lengua castellana, lengua catalana y lengua inglesa, D1 explica que para las familias este hecho no es complicado, comentando: “Se cuenta con apoyos internos ordinarios y especializados. También se dispone de apoyos externos ordinarios y especializados. Si se sabe del beneficio que se va a obtener el esfuerzo es muy rentable”

Categoría 3: Metodología de la lectoescritura. En este caso se plasman las citas y comentarios de la directora acerca de la metodología utilizada en el centro para el

aprendizaje de la lectura y la escritura, así como sus creencias sobre cuál cree que es el papel de la lectura literaria en este proceso.

En primer lugar, la directora piensa que es importante potenciar todo tipo de lecturas y no centrarse solamente en la literaria. A su vez, explica que a través de los diferentes órganos de participación de la comunidad escolar se anima a los padres y los niños para que fomenten la lectura.

D1 comenta que:

Igual que no hay dos niños/as iguales, no hay una metodología específica que garantice al 100% el aprendizaje de la lectura para todo el alumnado. Nos orientamos por las necesidades de la demanda del alumnado respecto a sus dificultades para alcanzar el éxito.

En la misma línea, explica que el proceso es: “lento, sistemático y analítico con diferentes y numerosos encuentros en feed-back”

Categoría 4: Participación de las familias. Se caracteriza por las respuestas sobre la relación y participación entre la familia y la escuela, haciendo referencia a los diferentes talleres y cursos que existen en el centro para favorecer el aprendizaje de la lengua, así como el nivel de participación de los mismos en reuniones.

D1 destaca concretamente:

Generalmente la participación es voluntaria y aconsejable en el grado que dictaminan las pruebas generales y específicas que ha presentado el educando. Dicha documentación nos facilita la toma de decisión para aconsejar las actuaciones a seguir y las actividades a desarrollar. La familia debe comprometerse a acudir y facilitar la inserción de sus hijos/as.

En la misma línea, D1 explica que si la logística familiar se lo permite, normalmente sí suelen asistir a las reuniones organizadas por el centro. Entendiendo en este punto, que su asistencia o no, depende de la cultura y religión a la que pertenecen, ya que en algunas ocasiones, se dificulta a las mujeres inmigrantes integrarse en la comunidad educativa o aprender la lengua española. De la misma manera, se puede observar que la participación en la escuela es mucho mayor por parte de la mujer que por la del hombre.

Categoría 5: Creencias sobre el proceso de acogida de alumnos y familias inmigrante. En esta categoría se recogen las creencias de la directora en cuanto a la escuela inclusiva actual, los pasos para conseguirlo, los puntos fuertes de su escuela, sus debilidades. La directora ha comentado que su papel es el mismo tanto para las familias inmigrantes como para el resto de familias del centro. Ella considera que es guía y consejera para todos. Así, entiende la escuela inclusiva como: “Necesaria para atender la diversidad y la situación actual con el enfoque que plantea nuestra legislación y directrices de las autoridades educativas”.

Además, añade: “Como fortaleza destacaría la igualdad de oportunidades. Como debilidad, el mal uso que hace por parte de algunos/as de sus beneficiarios/as en contra de otro tipo de alumnado”. Ante este comentario, aclarar que la directora se refiere a que existe alumnado y familias que abusan de las ayudas que les proporciona el centro, lo cual provoca un gran malestar en la comunidad escolar.

D1 comenta que es posible una escuela inclusiva siempre que haya trabajo por parte de toda la comunidad escolar, incluyendo a las autoridades educativas.

Como punto fuerte de su escuela D1 destaca:

Profesorado joven y bien capacitado (la mayoría domina dos idiomas y tiene varios perfiles académicos) con muchas ganas de aprender y poner en práctica las metodologías aprendidas, el uso de metodologías activas; participación en proyectos innovadores, Proyecto Lingüístico Plurilingüe y un equipo directivo consolidado.

Cree que su escuela sigue los pasos para ser una escuela inclusiva, aunque añade: “No siempre es fácil ni gratificante”.

Para terminar, destacar que para la directora, la mayoría de extranjeros vienen a nuestro país porque saben que es muy generoso y ningún otro lugar les acogerá como aquí, lo cual coincide con citas de otras maestras. Además, esta zona en concreto es rica en trabajos agrícolas y precisa mucha mano de obra para la recolecta de fruta durante todo el año, por lo que acuden un gran número de inmigrantes.

6.3. Diario de campo

El diario de campo ha sido una herramienta fundamental para la recogida de datos. Se han anotado reflexiones suscitadas a partir de las entrevistas realizadas y sobre las observaciones a los alumnos en el aula. Así, se han seleccionado algunas de las anotaciones más relevantes.

En primer lugar, destacar que en algunas entrevistas se refleja la necesidad de las docentes de incluir la lengua materna del niño en el aula, ya que ninguna la tiene en cuenta en su programación. Sin embargo, todas las docentes coinciden en que han propuesto fomentar en el ámbito privado la lengua española, sin perder su identidad, por supuesto. Esto es debido a que cuando los niños se incorporan al centro escolar con su lengua de cuna (Ferreiro, 2013), en estos casos es diferente a la lengua vehicular de la escuela, por lo que es muy complicado seguir el ritmo de las explicaciones de las maestras.

Sin embargo, a través del préstamo de libros se intercambian cuentos en las tres lenguas que se trabajan en el colegio: lengua castellana, lengua catalana y lengua inglesa, por lo que no se tiene en cuenta la extrema dificultad de las familias inmigrantes, en este caso, con los libros en lengua inglesa o catalana. Este hecho fue observado durante mi inmersión en el micocosmos del aula y a su vez, comentado por algunas maestras y madres pertenecientes al centro. Existen casos, en los que a una madre de origen español le resulta muy complicado trabajar un libro en inglés con su hijo, por lo tanto, me hace reflexionar sobre la dificultad que tendrá una madre de origen inmigrante, que apenas conoce la lengua española, si se encuentra en una situación similar.

He podido reflexionar a lo largo de este periodo cómo las maestras aluden a la necesidad de incrementar el número de recursos humanos en las aulas para atender de forma más individualizada a los alumnos, o bien clases más reducidas, ya que todas rondan entre los 20 y 25 alumnos, siendo el aula de tres años la más elevada en cuanto a número.

He observado que la tutora de tres años requiere más recursos debido a que los niños demandan más atención.

Dependiendo del aula, unos 8 o 10 alumnos son inmigrantes, lo cual es un número elevado en relación al total de niños. Este dato hace que en varias ocasiones las actividades o la metodología del aula deba modificarse, o bien porque hay niños que no han entendido las explicaciones por desconocimiento del idioma o porque pierden el interés.

Respecto a la participación de las madres en las actividades propuestas por la maestra o por el centro, se observa poca participación. Por ejemplo, como es el caso de los cumpleaños o carnaval en el centro. He podido observar un caso de un niño de origen inmigrante cuyos padres no acudieron a la celebración de su cumpleaños, tal y como hacen el resto de padres. Otro ejemplo, podría ser que en carnaval solamente acudieron familias de origen español. Así lo expresaba M1: “Suelen participar más las mujeres, tanto para venir a recoger al niño, como para las tutorías o actividades como el protagonista de la semana”. A su vez, M2 explicaba: “En mi aula, las familias pueden participar de muchas formas, sin embargo, las familias inmigrantes no suelen participar a menudo”.

Otra de las observaciones que he recogido en mi diario de campo es el hecho de que son las madres las que participan en las tutorías individuales, tema que coincide con la investigación de Calvo (2018). Esto se debe a que según su cultura de procedencia, es la mujer la que debe encargarse de los cuidados de la casa y de los niños, mientras el hombre es el encargado de traer dinero a casa. A muchas de las maestras, estas familias es quién más interesa que venga a las tutorías individuales, ya que es el único contacto directo que tienen con ellas. De esta forma, las maestras comentaban que así podrían ofrecerles ideas y recursos para fomentar la lengua española en casa y que el trabajo no se quede en el aula y solo sea responsabilidad de la maestra.

Sin embargo, se ha podido constatar que muchas madres inmigrantes no asisten a los talleres de aprendizaje de lengua castellana que organiza el centro, a causa de obedecer las órdenes de su marido, el cual no acepta que éstas aprendan otra lengua.

7. CONCLUSIONES

Uno de los objetivos de esta investigación ha consistido en conocer y analizar las creencias de las docentes sobre el proceso de acogida de alumnos de familias

inmigrantes en el centro. Para ello, se realizaron entrevistas a cuatro maestras de educación infantil y a la directora del colegio.

Los resultados obtenidos de las entrevistas llevan a extraer una serie de conclusiones que dan respuesta al primer objetivo de esta investigación. Los resultados se organizaron en varias categorías que han ayudado a comprender mejor cómo entienden las informantes la incorporación del alumnado de familias inmigrantes en el contexto objeto de investigación. Así, las categorías: *trabajo por rincones, el juego como eje en el aprendizaje, metodología de lectoescritura y actitudes hacia la escritura*, reflejan las propuestas organizativas y curriculares que se llevan a cabo en la praxis de aula. A este respecto, se detecta que no hay distinción entre lo que se lleva a cabo en el aula con o sin diversidad y no hay propuestas de visibilidad de la diversidad lingüística. Este resultado conduce a reflexionar sobre las creencias que tienen los docentes acerca de la Educación Inclusiva, ya que, por ejemplo, se trabaja por rincones de la misma forma tanto si hay niños inmigrantes como si no los hay.

Para Fernández (2003), una escuela inclusiva debe seguir una serie de condiciones que consigan enriquecer personal y socialmente a los alumnos, y debe tener un currículo adaptado a las diferentes capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje de los mismos.

Sería necesario pensar en propuestas metodológicas que incluyeran y visibilizaran la riqueza lingüística y cultural que conforma la escuela del siglo XXI. En este sentido, se podría incidir en la formación del profesorado con el fin de dotarle de claves didácticas, tal y como indican los autores Marcelo (1992), Peñalva y Soriano (2010), los cuales insisten en la necesidad de mejorar la formación del profesorado para ser capaces de elaborar currículos interculturales y así trabajar la inclusión en sus aulas. Por ejemplo, cuando las docentes hablan de escritura colaborativa, destacan los beneficios y la motivación por parte de los niños, sin embargo, no se detecta que en ningún momento hablen de la riqueza que supone el trabajo colaborativo entre alumnos autóctonos y alumnos inmigrantes.

Las categorías 4 y 5: *Metodología de lectoescritura y actitudes hacia la escritura*, respectivamente, han permitido conocer qué piensan las maestras acerca de la metodología de lectoescritura que siguen en su aula y los materiales que utilizan en este

proceso para atender a la diversidad lingüística y cultural. Tras el análisis del discurso de las entrevistas, se puede observar que en ningún momento aparecen términos como: Diversidad lingüística, aprendizaje de la lectoescritura o importancia de la lengua de cuna. Sí hacen hincapié en que los materiales son lúdicos y manipulativos, y que se parte de lo más simple como es su nombre, sin embargo, no se tienen en cuenta las dificultades que puedan aparecer a causa de esta diversidad.

A raíz de las entrevistas realizadas a las docentes, podríamos decir que no se sigue ningún protocolo de acogida en concreto, a pesar de ser numerosos los niños inmigrantes. Tal y como hemos indicado en la categoría 6, *creencias sobre la incorporación de alumnado de familias inmigrantes*, hay maestras que consideran el movimiento migratorio como una característica propia de la escuela del siglo XXI y no creen que esto dificulte al resto de la clase, ni existan diferencias entre los niños. Sin embargo, otras maestras creen que es muy complicado, tanto para el niño como para la familia, principalmente porque la comunicación con la escuela resulta más dificultosa debido a la barrera lingüística. Por otro lado, opinan que el ritmo de la clase varía, hay que dedicar más tiempo en la comprensión de las explicaciones y, por tanto, se desprende la necesidad de promover una atención más individualizada, ya que, con una maestra en el aula y veinte niños es muy complejo. En este sentido, según las creencias de las informantes, surge la necesidad de invertir desde las instituciones públicas en un aumento de recursos humanos.

La directora sí destacó que se sigue un proceso de acogida al llegar una familia inmigrante al centro, en el cual se involucra a otras familias para hacer de intérpretes y también se tiene la posibilidad de asistir a talleres para aprender la lengua.

El segundo objetivo de la investigación ha consistido en identificar qué piensa, qué dice y sobretodo qué hace el docente sobre la lectura literaria, conocer qué leen, cuándo leen, si hay intercambio de libros en diferentes lenguas aprovechando esta multiculturalidad. A la luz de los resultados, se observa como varios investigadores reiteran la importancia de la lectura literaria en el proceso de adquisición de una lengua. Los estudios de Bruner (2002) muestran cómo a través de la narración, el individuo es capaz de construir su propia identidad y su propia manera de hablar y escribir moldeada por las lecturas que realiza el individuo. En la misma línea, Teberosky (2011) defiende que para los niños de origen inmigrante, los libros de literatura son un material de gran

ayuda para conseguir un buen aprendizaje de la oralidad y la escritura de una lengua, actuando como un elemento que ayuda a la integración social.

Como ya se ha indicado anteriormente en la dimensión 3, las maestras asocian la lectura literaria con “leer cuentos” en general, sin nombrar ningún título ni género en concreto y nombran en varias ocasiones la existencia de un intercambio de libros muy rutinario. Las maestras señalan que a través del préstamo de libros se podrían crear actitudes para fomentar la lectura, sin embargo, se ha comprobado en varias ocasiones cómo el libro llega a clase sin haber sido leído y trabajado en casa durante la semana. Esto puede ser debido por la gran dificultad que conlleva para ellos leer un libro en un idioma desconocido. Mata (2016) explica que no todas las familias disponen de un tiempo de lectura, ya sea por el entorno al que pertenecen o por sus condiciones personales. Por tanto, la escuela se muestra como eje fundamental para aproximar a todos los agentes implicados a los libros y promover actitudes hacia la lectura y la escritura. Por otro lado, la directora argumenta que debe potenciarse todo tipo de lecturas, no solo la literaria.

En el centro objeto de este estudio, se proponen talleres como una propuesta para mejorar el aprendizaje de la lengua y como una herramienta para aproximar los libros a las familias, por tanto, hay una preocupación. Las informantes inciden en la escasa participación de las familias inmigrantes en esta propuesta, más concretamente, destacan la participación de las mujeres por encima de la de los hombres. Este resultado coincide con la investigación de Calvo (2018) en relación a la poca participación de las familias en la comunidad escolar. Calvo (2018) propone crear espacios en la biblioteca donde se puedan llevar a cabo situaciones de interacción, comunicación y participación de todas las culturas a partir de la lectura compartida de textos literarios.

Booth y Ainscow (2002) insisten en la importancia de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa de forma cooperativa para una mejora de la educación inclusiva, incluyendo a alumnos, docentes y familias.

A su vez, las informantes inciden en que en el ámbito privado se utiliza como lengua vehicular la lengua de origen de las familias inmigrantes y es en el contexto escolar donde adquieren la lengua de acogida, para así, ayudar a los niños a integrarse en la sociedad, aunque, como ya hemos indicado anteriormente, también se motiva a los

padres a realizarlo en casa. De esta forma, retomamos las ideas de Sepúlveda y Teberosky (2011) las cuales demuestran que la lectura en voz alta por parte del adulto facilita una mejor comprensión y Ferreiro (1999), la cual defiende la lectura en voz alta por parte de un lector nativo.

Ferreiro (2002) incide en que es necesario que los niños crezcan en un ambiente donde leer y escribir sean prácticas cotidianas y observen en su día a día diferentes actitudes hacia la lectura y la escritura, despertando así su curiosidad y con la posibilidad de aprender por imitación, por ejemplo al observar a un miembro de la familia escribir la lista de la compra, o leyendo el periódico.

Para concluir, esta investigación ha permitido conocer las creencias de las docentes sobre el proceso de acogida de alumnos y familias inmigrantes al centro, su mirada y necesidades. Con los resultados obtenidos, podrían abrirse líneas de actuación que permitan mejorar y avanzar hacia un modelo de educación inclusiva, ya que se han observado carencias acerca de este concepto, donde la lectura literaria sea la que vincule la diversidad de lenguas y culturas de la sociedad del siglo XXI y de esta forma exista relación entre la lectura y el proceso de acogida. La escuela actual tiene una función social, inclusiva y educativa que garantiza la igualdad de oportunidades de todos los niños y el acceso a los libros para todos, fomentando la participación de todos los agentes implicados.

Finalmente, me gustaría agradecer al colegio María Moliner de Fraga por su ayuda y su atención prestada a lo largo de este periodo, incluidas las maestras de Educación Infantil y la directora, las cuales se han ofrecido agradablemente a participar en este trabajo de investigación. A la profesora Virginia Calvo, directora de este trabajo de final de grado, la cual ha dedicado todo el tiempo necesario para guiarme en su realización, ofreciendo su ayuda, su apoyo incondicional y abierta a todas las propuestas dadas.

Esta investigación me ha proporcionado numerosos conocimientos que desconocía, como los factores que se deben tener en cuenta en el proceso de acogida de alumnos de origen inmigrante o las creencias de los docentes y sus necesidades, lo cual me ha resultado muy interesante y creo que se debería dar más visibilidad. También la importancia que tiene la literatura en el aprendizaje de una lengua y por ello en el

proceso de acogida. Se tiene en cuenta el concepto de Educación Inclusiva, sin embargo, no se aplica de la forma correcta.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, C., Tolchinsky, L. y Buisán, C. (2008). Un instrument per identificar les pràctiques docents per ensenyar a llegir i escriure. *Buttletí LaRecerca*, 10, 9-21.

Arroyo, M.J. (2013). La Educación Intercultural: Un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159.

Barragán, C. y Medina, M.M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación Infantil. *XXI, Revista de Educación*, 10, 1575-0345.

Besalú, X. (2008). Educar en sociedades pluriculturales. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía, Biblioteca básica para el profesorado.

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Manchester, Inglaterra. CSIE.

Calvo, V. (2011). Claves para seleccionar un itinerario constructor de identidades en el proceso de acogida y aprendizaje del español como segunda lengua. *Ocnos*, 7, 123-135.

-- (2015). *La lectura literaria en los procesos de acogida e inclusión de adolescentes inmigrantes*. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.

-- (2019). El diario de lectura en los procesos de acogida de familias inmigrantes. *Ocnos- Revista de Estudios sobre lectura*, 18 (1), 41-51.

Calvo, V. y Tabernero, R. (2014). La lectura literaria y la escritura virtual en la educación inclusiva. Una investigación cualitativa con adolescentes inmigrantes, en el contexto educativo de España. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 121-139.

Cambra, M. y Palou, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura y Educación*, 19 (2), 149-163.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.

Ferreiro, E. (1993). La alfabetización de los niños en la última década del siglo. *Revista Docencia*, 17, 28-39

-- (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE.

-- (AÑO). *Leer y escribir en un mundo cambiante* Conferencia expuesta en las Sesiones Plenarias del 26 Congreso de la Unión Internacional de Editores. CINVESTAV-México.

Fons, M. y Buisán, C. (2010). *La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir*. CiDd: II Congrés Internacional de didáctiques. Barcelona: Universitat.

-- (2014). Entrevistas y observaciones de aula: otra mirada a los perfiles de prácticas docentes. *Cultura y Educación*, 24 (4), 401-413.

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

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid Morata.

González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI- Revista de Educación*, 9, 155-169.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Louzao, M. (2015). Diversidad lingüística y Educación Intercultural. Propuestas de actuación en Educación Infantil. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 2, 171-184.

Louzao, M. y Durández, L. (2011). Una propuesta de intervención intercultural para la educación secundaria en Cantabria. *Contextos educativos*, 15, 183-196.

Mata, J. (2016). Leer con otros. Aportaciones a la dimensión social de la lectura. [Read with others. Contributions to the social dimension of Reading]. *Revista de Estudios socioeducativos*, 4, 16-26.

Mejías J. y Cano, J. (2015). Retos para potenciar la inclusión desde el discurso de la comunidad educativa: estudio de caso desde una perspectiva longitudinal. *Revista Complutense de Educación*, 27 (3), 1119-1138.

Murillo, J. y Martínez, C. (2010). Investigación etnográfica. Métodos de Investigación Educativa en Ed. Especial.

Santos Rego, M.A y Lorenzo, M.M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.

Sarto, M.P. y Venegas, M.E. (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva. *Colección investigación*.

Sepúlveda, A. (2009). Inmersión en libros y lecturas. Una propuesta para la alfabetización inicial en contextos multilingües. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 30 (1), 18-28.

Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23 (1), 23-42.

Teberosky, A (2011). Desde la literatura al aprendizaje del lenguaje y su escritura. *Actas del Simposio Internacional La literatura que acoge: infancia, inmigración y lectura*. Organizado por el Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria del Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO

Vila, I. (1999). *Inmigración, educación y lengua propia*. Girona: Universitat.

9. ANEXOS

9.1. Anexo 1. Cuestionarios para conocer el perfil de las maestras

Cuestionario para conocer el perfil de la maestra uno

SEXO	Masculino	
	Femenino	X
	No contesta	
EDAD	-30	X
	31 a 40	
	41 a 50	
	+51	
	No contesta	
FORMACIÓN ACADÉMICA	Grado Maestro	
	Diplomado	X
	Licenciado	
	Master	X
TIPO DE CENTRO	Público	X
	Privado	
	Concertado	
UBICACIÓN DEL CENTRO	Ciudad	X
	Pueblo	
	Municipio	
	Barrio	
	Otros	
	No contesta	
NIVEL EDUCATIVO	1º Educación Infantil	X
	2º Educación Infantil	
	3º Educación Infantil	
	No contesta	
AÑOS DE EXPERIENCIA	0 a 3	X
	4 a 6	
	+ 6	
	No contesta	
ACTIVIDADES DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA EN EL CENTRO	Siempre	X
	A veces	
	Nunca	
ACTIVIDADES FORMATIVAS RELACIONADAS CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA FUERA DEL CENTRO EDUCATIVO	CIFE	
	Universidad	
	Sindicato	X

Cuestionario para conocer el perfil de la maestra dos

SEXO	Masculino	
	Femenino	X
	No contesta	
EDAD	-30	
	31 a 40	X
	41 a 50	
	+51	
	No contesta	
FORMACIÓN ACADÉMICA	Grado Maestro	
	Diplomado	X
	Licenciado	
	Master	
TIPO DE CENTRO	Público	X
	Privado	
	Concertado	
UBICACIÓN DEL CENTRO	Ciudad	X
	Pueblo	
	Municipio	
	Barrio	
	Otros	
	No contesta	
NIVEL EDUCATIVO	1º Educación Infantil	
	2º Educación Infantil	X
	3º Educación Infantil	
	No contesta	
AÑOS DE EXPERIENCIA	0 a 3	
	4 a 6	
	+ 6	X
	No contesta	
ACTIVIDADES DE PROMOCION DE LA LECTURA EN EL CENTRO	Siempre	
	A veces	X
	Nunca	
ACTIVIDADES FORMATIVAS RELACIONADAS CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA FUERA DEL CENTRO EDUCATIVO	CIFE	X
	Universidad	
	Sindicato	X

Cuestionario para conocer el perfil de la maestra tres

SEXO	Masculino	
	Femenino	X
	No contesta	
EDAD	-30	
	31 a 40	X
	41 a 50	
	+51	
	No contesta	
FORMACIÓN ACADÉMICA	Grado Maestro	
	Diplomado	
	Licenciado	X
	Master	X
TIPO DE CENTRO	Público	X
	Privado	
	Concertado	
UBICACIÓN DEL CENTRO	Ciudad	X
	Pueblo	
	Municipio	
	Barrio	
	Otros	
	No contesta	
NIVEL EDUCATIVO	1º Educación Infantil	
	2º Educación Infantil	X
	3º Educación Infantil	
	No contesta	
AÑOS DE EXPERIENCIA	0 a 3	
	4 a 6	
	+ 6	X
	No contesta	
ACTIVIDADES DE PROMOCION DE LA LECTURA EN EL CENTRO	Siempre	X
	A veces	
	Nunca	
ACTIVIDADES FORMATIVAS RELACIONADAS CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA FUERA DEL CENTRO EDUCATIVO	CIFE	X
	Universidad	X
	Sindicato	

Cuestionario para conocer el perfil de la maestra cuatro.

SEXO	Masculino	
	Femenino	X
	No contesta	
EDAD	-30	
	31 a 40	X
	41 a 50	
	+51	
	No contesta	
FORMACIÓN ACADÉMICA	Grado Maestro	
	Diplomado	X
	Licenciado	
	Master	
TIPO DE CENTRO	Público	X
	Privado	
	Concertado	
UBICACIÓN DEL CENTRO	Ciudad	
	Pueblo	X
	Municipio	
	Barrio	
	Otros	
	No contesta	
NIVEL EDUCATIVO	1º Educación Infantil	
	2º Educación Infantil	
	3º Educación Infantil	X
	No contesta	
AÑOS DE EXPERIENCIA	0 a 3	X
	4 a 6	
	+ 6	
	No contesta	
ACTIVIDADES DE PROMOCION DE LA LECTURA EN EL CENTRO	Siempre	X
	A veces	
	Nunca	
ACTIVIDADES FORMATIVAS RELACIONADAS CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA FUERA DEL CENTRO EDUCATIVO	CIFE	X
	Universidad	
	Sindicato	

9.2 Anexo 2. Primer nivel de análisis. Entrevistas a docentes

Primer nivel de análisis de la entrevista a la maestra uno

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo organizas a los niños en el espacio aula para que manipulen material impreso?	
M1: En mi caso, como son niños de 3 años y son muy pequeños, los suelo organizar a través de rincones, que es una forma más distinta y que se realiza de forma simultánea, de esta forma también puedo atender a los alumnos de forma más individualizada.	Como son niños de tres años, los suelo organizar a través de rincones. De esta forma, puedo atender a los alumnos de forma más individualizada. Es un proceso duro, pero finalmente, lo asimilan bastante bien.
Al principio es un proceso duro, ya que tienen que adquirir ese tipo de rutinas, pero finalmente, cuando llevan uno o dos trimestres, ya lo asimilan bastante bien y ya se lleva a cabo de forma adecuada.	Mi papel es más de atender a aquellos que más lo necesiten y reforzar los contenidos necesarios.
Mi papel es más de atender a aquellos que más lo necesiten y reforzar los contenidos necesarios, y mientras los demás juegan de forma libre igualmente aprendiendo, pero más autónomos.	

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo organizas ese rincón? ¿Qué tipo de libros tienen? ¿Qué hacen cuando van los niños a ese rincón? ¿Cuándo van los niños a ese rincón? ¿Tienes otros espacios donde los niños interactúen con material impreso y digital? (el rincón del ordenador)	
M1: Lo organizo por mesas, cada mesa es un rincón y en cada uno de los rincones se utilizan distintos	Lo organizo por mesas de unos cinco niños. Cada una tiene material diferente de

<p>materiales de lectoescritura. Las mesas son de unos cinco.</p> <p>Existen una gran variedad de cuentos de todo tipo, son libros que vayan en relación a sus intereses y necesidades.</p> <p>Al rincón de lectoescritura van cuando los niños han acabado una actividad, y así lo utilizan de forma libre.</p> <p>Tenemos una zona en el aula que es material de vocabulario que estamos utilizando en el proyecto y normalmente utilizamos también la asamblea para trabajar la zona del protagonista, donde se encuentra el libro del protagonista y el libro de nuestro nombre, por lo que utilizamos las letras de nuestro nombre para trabajar su fonema. También tenemos un ordenador en el aula, aunque no solemos usarlo mucho.</p>	<p>lectoescritura.</p> <p>Además, hay mucha variedad de cuentos, todos en relación a sus intereses.</p> <p>A este rincón suelen ir cuando han terminado una actividad, pero además, tenemos el rincón de la asamblea, donde trabajamos vocabulario o también el rincón del ordenador.</p>
---	---

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de material utilizas para programar? ¿Sigues algún proyecto editorial?	
M1: En un principio era todo material de proyecto. El primer trimestre llevé a cabo el proyecto “así somos”, que era un proyecto en el que durante el periodo de adaptación se les pidió a los niños que elaboraran un cuento de su vida, y fue entonces cuando se inició este nuevo proyecto.	Dependiendo del trimestre y de lo que propone el centro. El primer y tercer trimestre, son proyectos libres y en el segundo trimestre el centro escogió un proyecto de editorial acerca del agua.

<p>Cada semana traímos un libro de la caja, siempre teniendo en cuenta el factor sorpresa y de emoción, y trabajamos aspectos de ese alumno (su color preferido, el número de hermanos, su comida favorita...)</p> <p>En el segundo trimestre se escogió la editorial, por lo que se trabajó el agua. Se siguen las fichas programadas por la editorial, pero también se modifican bastante.</p> <p>En el tercer trimestre será más libre, en función de los intereses de los alumnos.</p>	
--	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Qué te gusta de este proyecto editorial? ¿Puedes hablarme un poco de ello? ¿Qué concepto tiene de la lectura y la escritura? ¿Qué propone para leer y escribir? ¿Sigues siempre este proyecto editorial? ¿Utilizas otros recursos para programar?</p>	
<p>M1: Lo que me gusta es que ya tienes todo organizado, y tiene su lado positivo, ya que no es tanta tarea para el maestro. Sin embargo, no se adapta tanto a las necesidades y los intereses de los niños, por lo que en muchas ocasiones, tienes que modificar algunas de ellas y adaptarlo para que sea cercano y significativo para ellos.</p> <p>El origen de la lectura y la escritura y por lo que en mi opinión, se debe iniciar este proceso, es a través del propio nombre, ya que es lo más cercano y</p>	<p>Me gusta por un lado que te ahorra mucho tiempo de programación, pero no se adapta a las necesidades e intereses de los niños, por lo que tienes que modificar algunas cosas para que sea más significativo para ellos.</p> <p>Para mí, la lectoescritura debe iniciarse desde lo más cercano a ellos, como es su nombre, y así llamar su atención y trabajar los diferentes aspectos, todo de forma cercana.</p>

<p>significativo a ellos, por lo que resultará muy interesante trabajar así las diferentes letras, consonantes y vocales, siempre de forma cercana, ya que lo abstracto carece de sentido.</p>	<p>Utilizamos otros recursos. Lo más importante es no saber quedarse con un solo recurso sino también saber combinar recursos.</p>
--	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Qué otros materiales utilizas, como los combinas?</p>	
<p>M1: Me interesan mucho los materiales del método “María Montessori”, que es a través de material reciclado, con pinzas y cada una de ellas una letra correspondiente. Las vocales están en un color diferente y ellos, deben ir construyendo el nombre suyo o de sus amigos con las tarjetas. Además, también tenemos “el panel de la palabra protagonista”, en tres años se trabaja solo el nombre, por lo que una vez a la semana, componemos el nombre del protagonista, contamos cuantas silabas hay, vocales, consonantes, las letras y su fonema etc...</p> <p>Hay otro material muy manipulativo, para evitar escribir mucho con un lápiz y un papel, como plastilina o pizarra Velleda.</p>	<p>Utilizo materiales del método María Montessori, por ejemplo, las pinzas con las consonantes en un color y las vocales en otro, para que ellos mismos construyan su nombre o el de sus compañeros.</p> <p>También utilizo “el panel de la palabra protagonista”, donde trabajamos las silabas, las vocales, las consonantes etc.</p> <p>Evito escribir con lápiz y papel y utilizar plastilina o pizarras Velleda.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Puedes describir el perfil de tus alumnos? ¿Tienes hijos de familias inmigrantes?	
M1: En mi aula existen un gran porcentaje (unos 10 alumnos) inmigrante. Sin embargo, cabe destacar que la mayoría de ellos tiene un buen conocimiento del lenguaje y son niños muy autónomos. La mayoría son hermanos segundos, por lo que también se nota. Los inmigrantes dominan la mayoría el idioma, a excepción de unos dos niños, pero lo están adquiriendo a una gran velocidad.	De veinticinco alumnos, unos diez son inmigrantes. Sin embargo, la mayoría de ellos tiene buen conocimiento del lenguaje, a excepción de algunos.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo llevas a cabo este material, teniendo en cuenta la diversidad lingüística y cultural que tienes en el aula?	
M1: En muchas ocasiones, se utiliza material a través de imágenes. De esta forma, aunque no entiendan la palabra, ellos puedan visualizar el contenido que se quiere transmitir. También se utiliza mucho el trabajo entre iguales, para que de esta forma, lo que yo no he conseguido transmitirle al niño, un compañero más capaz se lo pueda hacer llegar.	Utilizo material con imágenes, para que el niño pueda comprender el contenido a trabajar. También utilizo el trabajo entre iguales, para que entre los niños se ayuden.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: a) ¿Cuántas lenguas hablan los alumnos del aula? ¿Las tienes en cuenta en tu programación? b) ¿Qué lengua hablan en casa? c) ¿En qué idioma les leen en casa? d) ¿Cómo aprovechas esta diversidad en tus clases, es complicado? e) ¿Qué echas en falta o que te ayudaría para programar, teniendo en cuenta esta diversidad, sobre todo en relación a la lectura y la escritura?</p>	
<p>M1: Hablan sobre unas 5 o 6 lenguas. Hay un grupo de alumnos procedente de Turquía, dos procedentes de Argelia, dos o tres dialectos... en la mayoría de los casos, se comunican entre ellos en castellano.</p> <p>En ocasiones me gustaría tenerlas más en cuenta, pero resulta bastante complicado, ya que ellos mismos o sus familias son los que te piden que tengas en cuenta el español, para que puedan enriquecerse al máximo e incorporarse a la sociedad.</p> <p>Les hablan en su propia lengua. En algunas reuniones individuales, me comentaron que a ellos no les gustaría perder su lengua de origen, y es totalmente respetable. Se deben trabajar todas las lenguas, pero sin perder la identidad de cada uno. Sí que es verdad, que una de las maneras que les propuse, fue que si alguno de los hermanos mayores era capaz de hablar el español, pudieran hablarlo para practicar y así todo fuera más rápido.</p> <p>Tanto la comunicación oral como escrita es en el idioma de su familia de origen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) En el aula hay unas cinco o seis lenguas, sin embargo, entre ellos se comunican en castellano. Me gustaría tenerlas más en cuenta, pero es muy complicado, ya que las familias quieren que fomentes el español para enriquecer a los niños. b) En casa les hablan en su propia lengua, a muchos no les gustaría perder su lengua de origen. Pienso que no se debe perder la identidad de cada uno. c) Por otro lado, tanto la comunicación oral como escrita es en el idioma de su familia de origen. d) En mi caso no lo veo complicado, son muy pequeños y ya lo ven como algo normal. Todos juegan entre ellos sin discriminación.

<p>En mi caso no lo veo como una complicación ni como una dificultad, ya que en mi caso, como son alumnos pequeños, lo ven algo bastante normal y no existe ningún tipo de discriminación. Todos juegan entre ellos y hay muy buena relación entre ellos.</p> <p>Quizás, encuentro un poco a faltar un poco de formación, de cara a cuando te viene un alumno inmigrante y tiene un desconocimiento total del idioma.</p>	<p>e) Encuentro a faltar más formación de cara a los maestros.</p>
---	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: a) ¿Los niños llevan libros de la escuela a casa? ¿Hay un intercambio fluido? b) ¿Y de casa, traen libros? ¿En qué lenguas? c) ¿Alguna vez los niños han traído un libro en su idioma?</p>	
<p>M1: En el colegio se realiza el préstamo de libros, por lo que los alumnos cada semana se llevan un cuento a sus casas. Son cuentos en los tres idiomas, por lo que es una actividad por la que los alumnos se sienten muy motivados y enseguida cogen el libro que les interesa. Es una decisión que toman de forma libre.</p> <p>En ocasiones les dejo traer algún libro, y bien lo leemos en la asamblea o antes de irnos a casa. Es un grupo al que les gusta mucho los cuentos y las canciones, por lo que normalmente les dejo traer en castellano, inglés o catalán.</p> <p>Nunca se ha dado el caso, además de que este grupo de alumnos no son los que habitualmente me traen</p>	<p>a) A través del préstamo de libros los niños cada semana se llevan un cuento a sus casas. Son cuentos en los tres idiomas por lo que el intercambio es muy fluido.</p> <p>b) Cuando traen un cuento de casa, lo leemos en el aula. Los suelen traer en castellano o catalán.</p> <p>c) Nunca me han traído un cuento en su idioma. Este grupo de alumnos no suelen ser los que traen cuentos al aula.</p>

cuentos al aula.	
------------------	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cuánto tiempo dedicas aproximadamente a los momentos de lectura?	
M1: Me gustaría dedicarle más tiempo, pero debido a la programación y el horario es bastante complicado. La lectura le dedico media hora diaria y un rato en la asamblea también leemos algún cuento. Me gustan mucho los cuentos y me gustaría dedicarle más sesiones.	Me gustaría dedicarle más tiempo, pero es muy complicado. Suelo utilizar media hora diaria y aprovechar cualquier momento libre.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de tareas utilizas para trabajar la lectura y la escritura?	
M1: Son materiales manipulativos a través de pinzas o rotuladores, ya que son niños de tres años que todavía les resulta un poco complicado comprender las letras. Lo más importante para la adquisición de la lectoescritura es adquirir una buena grafomotricidad.	Materiales muy manipulativos, como pinzas o rotuladores. Es importante que adquieran una buena grafomotricidad.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Propones tareas para que los niños reflexionen sobre su propio aprendizaje de la lectoescritura? ¿Hablan los niños sobre lo que leen y escriben? b) ¿Hacéis tareas de escritura colaborativa? ¿Qué	

tareas son las que más les gusta?	
<p>M1: En algunas ocasiones, les planteo pequeños problemas de la vida cotidiana, y ellos no lo llegan a comprender.</p> <p>Ahora con el proyecto del nombre si que suelen hablar, o por ejemplo si llevan algo escrito en la camiseta e identifican su letra o la de los compañeros. Muestran interés por leer los casilleros o las perchas. Todo ello relacionado con ellos mismos, y con su nombre.</p> <p>Solemos hacer escritura individual, de forma manipulativa o en grupo. Por ejemplo, construir el nombre de los compañeros de forma cooperativa.</p> <p>Las tareas que más les gusta son las manipulativas, por ejemplo la plastilina y aquellas que conlleven algo diferente a lo que es el tradicional lápiz y folio.</p>	<p>a) A veces, suelo plantear pequeños problemas de la vida cotidiana, pero no los llegan a comprender. Actualmente sí que hablan entre ellos, muestran interés por lo escrito en las perchas o camisetas de los compañeros.</p> <p>b) No solemos hacer este tipo de actividades, es más de forma individual o en pequeño grupo. Les gusta mucho las tareas manipulativas, todo lo diferente al tradicional lápiz y folio.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de enfoque siguen las tareas para la adquisición de la lectura y la escritura?	
M1: Siguen un enfoque constructivista, ya que parte de material manipulativo, donde no se tiene como objetivo forzar al niño, sino que el objetivo principal es que el niño siga su curso y logre una buena adquisición de la lectoescritura, sin forzar en ningún sentido, dejando que el niño lo realice de forma espontánea.	Constructivista, partimos de lo manipulativo para que cada niño siga su ritmo y sin forzarlo.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Dedicas siempre un espacio para la lectura? ¿Sueles utilizar las situaciones espontáneas que surgen a partir de los niños?	
M1: Normalmente tengo un espacio para la lectura y la grafomotricidad. Se dedican dos sesiones a la semana para ello, sin embargo, también se utilizan las situaciones espontáneas en la asamblea por ejemplo.	Dos veces a la semana se utilizan para trabajar la lectura, sin embargo, también suelo utilizar las situaciones espontáneas de la asamblea.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de tareas de lectura haces? ¿Qué buscas con la lectura?	
M1: Las tareas de lectura son a través del proyecto “Así soy yo” en el que se realizan diferentes tipos de álbumes que hablan de los intereses de los niños, por lo que son muy motivadores y ellos mismos empiezan a buscar las letras. Busco que los niños tengan interés y curiosidad por aprender y lo vean como algo divertido.	Utilizo los álbumes realizados durante el proyecto “así soy yo”. Pretendo que a los niños les guste aprender y se diviertan.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Cómo es el proceso de adquisición de la escritura? b) ¿Qué capacidades tienen más desarrolladas tus alumnos? c) ¿Ves alguna diferencia en relación a hace algunos años?	
M1: En cuanto a la adquisición de la escritura, el 03 años resulta un dato complicado, ya que hay una gran diversidad de ritmos, pero lo valoro como algo positivo. Hay algunos, que todavía no son capaces de realizar determinadas grafías y otros que ya son capaces de leer, por lo que todo ello resulta bastante complicado. Las capacidades que tienen más desarrolladas es también lo relacionado con lo visual, aquello que puedan tocar y ver ya lo adquieran fácilmente. En relación a hace unos años, creo que en otros cursos era una enseñanza mucho más tradicional, en el que se ofrecía un lápiz y un papel y debías repetirlo tantas veces como el maestro te decía. Hoy en día ha cambiado enormemente, ya que se está apostando por una metodología constructivista, donde lo importante no es que lo repitan, sino que o asimilen de forma significativa pero siempre con una motivación.	<ul style="list-style-type: none"> a) Es un dato complicado, dentro del aula hay diferentes niveles. b) Tienen más desarrollado todo lo relacionado con lo visual. c) Antiguamente, la enseñanza era más tradicional que se basaba en repetir y repetir. Actualmente, se está apostando por una metodología constructivista, donde lo importante es que lo asimilen con una motivación.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿En qué medida les gusta escribir en papel? ¿Qué uso hacen del ordenador?	
M1: Ya no es el interés por el papel, sino por los materiales que se utilizan. Se pueden utilizar	Les interesa más otros materiales como las ceras o las témperas, que son mucho más

<p>materiales de muchas maneras, por ejemplo con temperas o ceras, que son materiales más motivadores, hay numerosos soportes por lo que es importante cambiar y desarrollar la curiosidad en ellos y en el aprendizaje.</p> <p>El ordenador en el siglo en el que estamos es demasiado, los niños están muy acostumbrados a utilizar un ordenador, incluso sin la visión de los padres. Esto puede resultar nocivo para los niños ya que no conoces hasta qué punto pueden llegar a determinados contenidos. Sin embargo, en el colegio si que dedicamos unas determinadas sesiones para ello.</p>	<p>motivadores y desarrollan su curiosidad.</p> <p>En el colegio, utilizamos unas determinadas sesiones para el ordenador, sin embargo, esto puede resultar negativo para ellos.</p>
---	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: a) ¿Qué cambio has encontrado en las aulas ante el movimiento migratorio? b) ¿Qué opinas sobre la escuela inclusiva?</p>	
<p>M1: Ha habido un gran cambio. Cuando yo era pequeña, no había niños inmigrantes, solamente había alguno pero muy pocos, y ahora cada vez más. Desde este punto de vista es positivo, ya que incorporan la diversidad como algo positivo y normal. Se les está enseñando desde pequeños a aceptar esta diversidad, por lo que ya no se habla de inclusión sino de convivencia.</p> <p>La escuela inclusiva es no tratar tanto la diversidad. Es un mundo en el que debemos estar todos y no hablar de que “todos somos iguales” sino de que “todos tenemos derecho a ser distintos”</p>	<p>a) Este movimiento migratorio es positivo, ya que trabaja la diversidad como algo normal. Desde bien pequeños se les está enseñando a aceptar a todos por igual. Ya no se habla de inclusión, sino de convivencia.</p> <p>b) La escuela inclusiva debe fomentar el hecho de que “todos tenemos derecho a ser distintos”.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Qué papel crees que otorgas para las familias inmigrantes? b) ¿Cómo participan y cuándo?	
M1: Creo que el maestro tiene un papel muy importante, ya que ayudas a esos niños a que se integren dentro de la sociedad y además, les enseñas a aprender un nuevo idioma, ya que muchas familias no conocen el español, por lo que son los propios niños los que les enseñan y manejan diferentes situaciones. A las reuniones suelen venir las mujeres, así como a buscar el niño, por tanto, suelen participar más las madres. Participan a través del protagonista del aula y cada semana viene una familia a realizar una actividad previamente acordada y también a través de las diferentes convivencias desde el centro (El mundo somos todos), en la que colaboraron familias tanto inmigrantes como española y tuvo resultados muy positivos.	<p>a) El papel del maestro es muy importante para las familias inmigrantes. Ayudas a sus niños a que se integren en la sociedad y aprendan un nuevo idioma, algo que no todas las familias pueden realizar.</p> <p>b) Suelen participar más las mujeres, tanto para venir a recoger al niño, como para las tutorías o actividades como el protagonista de la semana.</p>

Primer nivel de análisis de la entrevista a la maestra dos

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo organizas a los niños en el espacio aula para que manipulen material impreso?	
M2: Organizo a los niños para que manipulen el material impreso de diferentes formas: Tenemos por un lado la biblioteca del aula, donde pueden mirar o leer cuentos, otras veces, les leo cuentos en gran grupo. Por otro lado, tenemos los rincones en los que juegan con material manipulable.	

<p>veces, la maestra (yo) les cuento cuentos en gran grupo. Por otro lado, tenemos los rincones, con materiales manipulables, que juegan de forma individual pero se pueden ayudar entre ellos. Por último, tenemos las fichas en las que leen y escriben.</p>	<p>Por último, también tenemos las fichas.</p>
<p>Mi papel mientras los niños manipulan el material si es un juego de forma libre los observo para ver cómo actúan y si tienen que escribir les ayudo en lo que necesiten.</p>	

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Cómo organizas ese rincón? ¿Qué tipo de libros tienen? ¿Qué hacen cuando van los niños a ese rincón? ¿Cuándo van los niños a ese rincón? ¿Tienes otros espacios donde los niños interactúen con material impreso y digital? (el rincón del ordenador)</p>	
<p>M2: Los cuentos están situados en la biblioteca del aula. Los tenemos organizados de diferentes maneras: Cuentos para que puedan leer solos (o intentarlo), cuentos que solo miran los dibujos y otros cuentos en los que trabajamos vocabulario de las unidades. En el rincón van cuando terminan las tareas, después de desayunar, o ratitos que pueden ir ellos de forma individual. También utilizamos el ordenador o el proyector, pero de momento lo hemos hecho poco.</p>	<p>En el aula tenemos el rincón de la biblioteca. Hay libros para que puedan leer solos, cuentos que solo miran los dibujos y cuentos para trabajar el vocabulario. A ese rincón van cuando han terminado las tareas. También utilizamos el rincón del ordenador o proyector.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de material utilizas para programar? ¿Sigues algún proyecto editorial?	
M2: Para programar la lectoescritura utilizamos fichas y juegos, de momento hemos empezado un proyecto elaborado por mí, sobre el abecedario, en el que ellos aprenden el sonido y el trazo de cada letra. Además, pueden aprender a conocer palabras que empiecen con esa letra o que la lleven. No seguimos ningún proyecto editorial. Hemos hecho un proyecto según los intereses de los niños, sin embargo, el centro planteó la opción de realizar un proyecto editorial en el segundo trimestre acerca del agua, el cual todavía no hemos iniciado.	Utilizo fichas y juegos. Trabajo con proyectos elaborados por mí sobre el abecedario, donde aprenden el sonido de las letras, su trazo y palabras con esa letra. Sin embargo, el centro ha propuesto trabajar con un proyecto editorial sobre el agua.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué te gusta de este proyecto editorial? ¿Puedes hablarme un poco de ello? ¿Qué concepto tiene de la lectura y la escritura? ¿Qué propone para leer y escribir? ¿Sigues siempre este proyecto editorial? ¿Utilizas otros recursos para programar?	
M2: No seguimos ningún proyecto editorial. Hemos hecho un proyecto según los intereses de los niños. Sin embargo, el proyecto que he elaborado yo misma, tiene el objetivo de enseñar a los niños a reflexionar, a aprender la letra que va antes y después, cómo suena, y animarlos a pensar y escribir ellos solos palabras que empiecen o lleven esa letra, lo cual está teniendo resultados muy positivos. Hay algunos que todavía necesitan refuerzo, pero otros ya escriben sin mirar.	Utilizo mi proyecto para aprender la lectoescritura, haciéndoles reflexionar y animándoles a escribir palabras nuevas. Esto está teniendo resultados muy buenos.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué otros materiales utilizas, como los combinas?	
M2: Utilizamos materiales manipulativos que utilizamos en rincones. Les explicamos en gran grupo como juegan, para que luego ellos individualmente, sepan cuan es el funcionamiento. Estos juegos son: Juegos de pinza para ponerla en el sonido adecuado, clasificación de dibujos con sus nombres... y son materiales adaptados a las capacidades de los niños, tienen diferentes niveles de dificultad.	Sobre todo materiales manipulativos y a través de los rincones, de forma individualizada y con diferentes niveles. Por ejemplo, juegos para discriminar el sonido, clasificación de imágenes con su nombre correspondiente ...

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Puedes describir el perfil de tus alumnos? ¿Tienes hijos de familias inmigrantes?	
M2: Hay un alto porcentaje de familias inmigrantes, unos ocho niños, a pesar de que todos son nacidos en España, menos uno nacido en Polonia.	De veinte niños, ocho son inmigrantes. Aunque todos nacidos en España excepto uno.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo llevas a cabo este material, teniendo en cuenta la diversidad lingüística y cultural que tienes en el aula?	
M2: El material se adapta a las necesidades de cada niño, la lectura todavía no la hemos empezado, la empezaremos en el segundo trimestre, pero la escritura se adapta según el nivel	Es complicado, pero el material está adaptado para cada uno de los diferentes niveles que hay en el aula. Intento captar siempre su atención, ya que suelen no prestar tanta atención al no

<p>que tienen, aunque sigue siendo complicado. Algunos de ellos, todavía siguen repasando, otros copian de la pizarra y otros se animan a escribir ellos solos. Dado que hay niños de familias inmigrantes, que hablan su idioma en casa, hace que les cueste más emprender las actividades y les lleva a no prestar atención, y mostrar menos interés, por lo que se tiene que captar la atención de ellos todos el rato.</p>	<p>comprender el idioma.</p>
--	------------------------------

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: a) ¿Cuántas lenguas hablan los alumnos del aula? ¿Las tienes en cuenta en tu programación? b) ¿Qué lengua hablan en casa? c) ¿En qué idioma les leen en casa? d) ¿Cómo aprovechas esta diversidad en tus clases, es complicado? e) ¿Qué echas en falta o que te ayudaría para programar, teniendo en cuenta esta diversidad, sobre todo en relación a la lectura y la escritura?</p>	
<p>M2: En el aula, como es un colegio trilingüe, los niños hablan castellano, catalán e inglés. Sin embargo, entre ellos todos se comunican en castellano, en mayor o menor medida. Tengo en cuenta las lenguas del colegio en mi programación, ya que hay especialistas que entran para dar determinadas áreas, pero no las suyas propias, ya que hay niños procedentes de Bulgaria, Rumanía, Polonia etc... ya que es muy complicado.</p> <p>La gran mayoría de niños intentan hablar el castellano, pero si es cierto que en casa están</p>	<p>a) En general, los niños hablan en castellano, a pesar de que es un colegio trilingüe. No tengo en cuenta las lenguas que hablan en sus casas en mi programación.</p> <p>b) En casa les hablan en su lengua materna.</p> <p>c) La lectura en casa es también en castellano o algunas veces en catalán e inglés.</p> <p>d) Esta diversidad es muy complicada. Hay niños que todavía no entienden el español.</p> <p>e) Me gustaría tener grupos más reducidos.</p>

<p>rodeados de su lengua materna, ya que muchos desconocen el español.</p> <p>El idioma que les leen en casa suele ser el castellano, o algunas veces catalán e inglés debido al intercambio de cuentos semanales.</p> <p>Es complicado porque hay niños que todavía no entienden bien la lengua española y les cuesta bastante expresarse.</p> <p>Echo en falta grupos más reducidos, ya que entonces podría estar más con los niños que lo necesitan más.</p>	
---	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: a) ¿Los niños llevan libros de la escuela a casa? ¿Hay un intercambio fluido? b) ¿Y de casa, traen libros? ¿En qué lenguas? c) ¿Alguna vez los niños han traído un libro en su idioma?</p>	
<p>M2: Se llevan cuentos los miércoles, cuando hacemos un intercambio de cuentos. Hay cuentos en los tres idiomas, ellos lo eligen y vuelven el lunes con el libro. Es más que nada para que compartan un momento con las familias y ellos están muy motivados. Suelen traer pocos, pero hay niños que de vez en cuando trae libros en castellano para que los contemos en clase, pero nunca han traído un cuento en su idioma materno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Se llevan cuentos semanalmente, a través del préstamo de libros. Es muy fluido, están muy motivados. b) Muy pocos, se han dado casos que han traído algún cuento para leer en castellano. c) Nunca se ha dado el caso que traigan un libro en su idioma.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cuánto tiempo dedicas aproximadamente a los momentos de lectura?	
M2: Al ser un colegio en el que se trabaja por idiomas y se trabajan mucho las fiestas, estos momentos varían según la semana. Dedico menos tiempo del que me gustaría, ya que existen muchos especialistas que entran al aula a lo largo de la semana, y debemos seguir una programación, sin embargo, aprovecho cualquier oportunidad.	Muy poco, menos del que me gustaría, pero es complicado debido a la metodología del centro.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de tareas utilizas para trabajar la lectura y la escritura?	
M2: Realizamos fichas y juegos manipulativos. Las fichas las explicamos entre todos, escribiendo en la pizarra, pensando palabras, explicando cómo leer, y a veces, acompañando con otros juegos. Los juegos manipulativos, juegan de forma libre, ayudándose unos a otros.	Fichas y juegos manipulativos. Trabajamos mucho el aprendizaje cooperativo, les hago reflexionar y escribir entre todos.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Propones tareas para que los niños reflexionen sobre su propio aprendizaje de la lectoescritura? ¿Hablan los niños sobre lo que leen y escriben? b) ¿Hacéis tareas de escritura colaborativa? ¿Qué tareas son las que más les gusta?	

<p>M2: Vamos recordando las actividades realizadas en otras sesiones para ver lo que recuerdan. Ellos están bastante motivados, y a veces, sí que explican cuando han sabido leer o escribir una palabra.</p> <p>En el proyecto que hemos llevado a cabo este curso, hemos inventado un cuento entre todos, lo escribimos en el ordenador un poco cada uno. Además, también utilizamos la pizarra para que vayan saliendo todos a escribir, por ejemplo, la fecha y les gusta mucho.</p> <p>Están mostrando mucho interés en todas las actividades, aunque sobre todo les gustan los rincones de lectoescritura</p>	<p>a) Siempre recordamos las actividades realizadas para ver qué han aprendido. Ellos están muy motivados y explican cuando han sabido escribir o leer solos.</p> <p>b) Trabajamos la escritura colaborativa en la pizarra para que escriban entre todos y están muy motivados por participar. Les gusta mucho y ponen mucho interés en los rincones de lectoescritura.</p>
---	---

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de enfoque siguen las tareas para la adquisición de la lectura y la escritura?	
M2: Intentamos realizar un enfoque lúdico donde ellos sean los protagonistas de su aprendizaje, y además se puedan ayudar unos a otros.	Lo intentamos realizar todo muy lúdico y hacerles partícipes de todos los aprendizajes.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Dedicas siempre un espacio para la lectura? ¿Sueles utilizar las situaciones espontáneas que surgen a partir de los niños?	
M2: En el aula siempre intento utilizar un espacio para la lectura, aunque con ellos todavía no hemos	Siempre intento trabajar la lectura de una manera u otra, o bien dirigida o espontánea.

<p>empezado la lectura como tal. Sí que intentamos leer algunas palabras escritas en la pizarra entre todos. Se intenta utilizar cualquier situación que surge con ellos para que nos sirva para aprender a todos.</p>	
--	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Qué tipo de tareas de lectura haces? ¿Qué buscas con la lectura?</p>	
<p>M2: De momento miran cuentos y algunos, por sí solos intentan leer algunas de las palabras. Lo que pretendo es que cojan gusto por el mundo de las letras y que disfruten leyendo y descubriendo lo que dicen esas palabras.</p>	<p>Siempre leemos u ojeamos cuentos. Quiero que disfruten leyendo y tengan interés por leer.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: a) ¿Cómo es el proceso de adquisición de la escritura? b) ¿Qué capacidades tienen más desarrolladas tus alumnos? c) ¿Ves alguna diferencia en relación a hace algunos años?</p>	
<p>M2: El año pasando en tres años, partimos de su nombre, trabajando las letras de los nombres de todos los niños de la clase, y así conocieron las letras.</p> <p>Comenzamos también conociendo las vocales, este curso estamos trabajando todo el abecedario letra a letra, para ver cuál es el trazo y el sonido. Pero desde el principio, sin conocer el sonido de cada letra, estamos escribiendo palabras con esa letra, conociendo los sonidos. Hay niños que todavía les</p>	<p>a) Comenzamos aprendiendo las letras de su nombre y de sus compañeros y a partir de ahí, las vocales, las consonantes, el trazo, su sonido etc. Ahora estamos aprendiendo a escribir palabras con esa letra. El proceso de aprendizaje está siendo bueno.</p> <p>b) Hay niños que todavía les cuesta un poco, pero hay otros que ya pueden escribir palabras.</p>

<p>cuesta, pero hay otros que por sí solos, mentalmente con el sonido que conocen, pueden escribir palabras. En nuestra clase, a nivel general, el proceso de adquisición está siendo bueno, porque muestran motivación y cada día se van notando avances. Aunque hay distintos niveles y cada uno avanza a su ritmo, la gran mayoría lo están adquiriendo bien.</p> <p>No llevo muchos años trabajando, pero siempre he trabajado la lectoescritura de la misma manera. No observo mucha diferencia, sí que es verdad que les interesa mucho más todo lo manipulable.</p>	<p>c) Creo que a los niños les interesa cada vez más todo lo que sea manipulable.</p>
--	---

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿En qué medida les gusta escribir en papel? ¿Qué uso hacen del ordenador?</p>	
<p>M2: En un principio, cuando les dices que vamos a hacer una ficha se quejan, prefieren escribir en la pizarra, pero una vez se ponen a hacerla la hacen bien y con ganas.</p> <p>El ordenador en el aula lo utilizamos poco. Lo utilizamos a nivel de curso dos veces por semana, una con desdoble mezclando niños de las dos clases, y otra un día a la semana el grupo en conjunto. Esto se hace en catalán.</p>	<p>No les suele llamar mucho la atención realizar fichas de lectoescritura, prefieren otros recursos, sin embargo, los resultados siempre son positivos.</p> <p>El ordenador suele utilizarse más en el área de lengua catalana dos veces a la semana.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Qué cambio has encontrado en las aulas ante el movimiento migratorio? b) ¿Qué opinas sobre la escuela inclusiva?	
M2: Al haber niños de otros países, se notan más las dificultades de aprendizaje, ya que no comprenden de la misma forma la lengua española e interfieren al grupo. Además, las aulas son numerosas, y no permiten ayudarles como es debido. La escuela inclusiva es beneficiosa, ya que hace que entre ellos se ayuden y aprendan unos de otros. Su misión es que todos tengan las mismas posibilidades ante la educación.	<p>a) Los niños inmigrantes tienen más dificultades para comprender las explicaciones, lo cual hace que distorsione el grupo. Además, debido al elevado número de niños por aula, tampoco se puede llevar a cabo una atención más individualizada.</p> <p>b) En mi opinión, la escuela inclusiva hace que entre todos se ayuden, se respeten y aprendan.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Qué papel crees que otorgas para las familias inmigrantes? b) ¿Cómo participan y cuándo?	
M2: Hay muchas familias inmigrantes que llegan aquí desconociendo la lengua, por lo que los niños también. Ellos esperan que tú les enseñes la lengua española, ya que ellos no pueden. Las familias de mi clase tienen la posibilidad de participar en diferentes ocasiones. En actividades que llevamos a cabo con los proyectos, en los cumpleaños, o en el protagonista de la semana, pero no todas las familias inmigrantes lo hacen. A las reuniones individuales vienen todas.	<p>a) Para las familias, los maestros son los responsables del aprendizaje de la lengua española de sus hijos.</p> <p>b) En mi aula, las familias pueden participar de muchas formas, sin embargo, las familias inmigrantes no suelen participar a menudo.</p>

A las de grupo ninguna.	
-------------------------	--

Primer nivel de análisis de la entrevista a la maestra tres

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo organizas a los niños en el espacio aula para que manipulen material impreso?	
M3: Me gusta hacerlo con rincones, pero hay mucha variedad, dependiendo de las horas del día, del número de niños etc... Al principio les cuesta, pero después muy bien. Mi papel al inicio es más de instrucción, pero después ya solo es de supervisión.	Me gusta hacerlo variado, y dependiendo de las circunstancias del día también puede variar. Los niños se adaptan bastante rápido. Mi papel es de instrucción y supervisión.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo organizas ese rincón? ¿Qué tipo de libros tienen? ¿Qué hacen cuando van los niños a ese rincón? ¿Cuándo van los niños a ese rincón? ¿Tienes otros espacios donde los niños interactúen con material impreso y digital? (el rincón del ordenador)	
M2: Intento que los rincones sean simbólicos, cognitivos... normalmente explicas cada rincón y tres veces a la semana repiten esos rincones. Intento que haya libros de las tres lenguas, hay una estantería de libros de compra, es decir de editorial y otra estantería con libros que han traído los niños.	Hay rincones de todo tipo y suelen utilizarse unas tres veces a la semana. Los libros del rincón de lectura son en las tres lenguas y hay libros comprados y otros traídos por los niños. Tenemos además el rincón del ordenador y el proyector.

<p>A veces llevan la actividad bien hecha y otras veces solo van a enredar. Normalmente cogen su alfombra, la ponen en el suelo y comparten el libro con alguien.</p> <p>Tenemos el espacio del ordenador con el proyector.</p>	
---	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Qué tipo de material utilizas para programar? ¿Sigues algún proyecto editorial?</p>	
<p>M3: Programo a través de una libreta, en la que anoto las actividades que vamos realizando durante toda la semana, las tengo en cuenta según los mínimos del nivel de 04. Sí que es cierto que algunos lo trabajan más rápidos y otros que son necesarias más veces. Suelo programar, porque es necesario, aunque sí que improviso bastante.</p> <p>Este año es el primer año que no hemos seguido proyectos de editorial, en el primer y tercer trimestre, en el segundo trimestre el centro pautó un proyecto editorial del agua.</p>	<p>Sigo mi propia programación en base a los mínimos de cuatro años y también en base a los ritmos e intereses de los niños.</p> <p>En el segundo trimestre, se propuso seguir un proyecto editorial, el cual me cuesta seguir, y siempre acabo cambiando cosas según mi metodología de trabajo.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Qué te gusta de este proyecto editorial? ¿Puedes hablarme un poco de ello? ¿Qué concepto tiene de la lectura y la escritura? ¿Qué propone para leer y escribir? ¿Sigues siempre este proyecto editorial? ¿Utilizas otros recursos para programar?</p>	
<p>M3: De este proyecto, me cuesta seguirlo, y sin querer acabo saliendo de él. Le he dado la vuelta y</p>	<p>Me cuesta mucho seguirlo, improviso bastante y he cambiado algunas fichas, trabajando aspectos</p>

<p>he cambiado el orden de las fichas y tampoco estoy siguiendo todo lo que trabaja ese proyecto, trabajo otras cosas aparte.</p>	<p>nuevos. Este proyecto, tiene poco concepto de la lectura y la escritura, y debemos darle más importancia.</p>
<p>Este proyecto tiene poco concepto de la lectura y la escritura, y debemos darle importancia.</p>	

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Qué otros materiales utilizas, como los combinás?</p>	
<p>M3: Hay materiales de lectura y escritura de compra, hay pizarras Velleda, letras magnéticas, propagandas de cualquier supermercado, etc.</p>	<p>Aprovecho cualquier material del día a día, como revistas, pizarras Velleda, letras magnéticas etc...</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Puedes describir el perfil de tus alumnos? ¿Tienes hijos de familias inmigrantes?</p>	
<p>M3: Hay hijos de familias inmigrantes, aunque los hijos son nacidos aquí. El perfil es muy variado, todos son diferentes y hasta ahora, puedes partir la clase en 3 o 4 niveles. Tengo unos 8 niños de padres extranjeros.</p>	<p>El perfil es muy variado, hay hasta tres o cuatro niveles. De veinte alumnos, unos ocho son hijos de padres extranjeros, aunque son nacidos en España.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Cómo llevas a cabo este material, teniendo en cuenta la diversidad lingüística y cultural que tienes en el aula?</p>	
<p>M3: En muchas ocasiones, se utiliza material a</p>	<p>Utilizo material con imágenes, para que el niño</p>

<p>través de imágenes. De esta forma, aunque no entiendan la palabra, ellos puedan visualizar el contenido que se quiere transmitir. También se utiliza mucho el trabajo entre iguales, para que de esta forma, lo que yo no he conseguido transmitirle al niño, un compañero más capaz se lo pueda hacer llegar.</p>	<p>pueda comprender el contenido a trabajar. También utilizo el trabajo entre iguales, para que entre los niños se ayuden.</p>
---	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: a) ¿Cuántas lenguas hablan los alumnos del aula? ¿Las tienes en cuenta en tu programación? b) ¿Qué lengua hablan en casa? c) ¿En qué idioma les leen en casa? d) ¿Cómo aprovechas esta diversidad en tus clases, es complicado? e) ¿Qué echas en falta o que te ayudaría para programar, teniendo en cuenta esta diversidad, sobre todo en relación a la lectura y la escritura?</p>	
<p>M3: El centro es trilingüe, sin embargo, en el aula hay polacos, rumanos, búlgaros, árabes... Algunos árabes suelen hablar francés en casa... En mi programación no la tengo muy en cuenta, ya que no tengo ningún niño en concreto que tenga dificultad en el conocimiento de la lengua.</p> <p>En casa les digo que es bueno mantener su propia lengua, pero cuando salgan al parque, por ejemplo, favorezcan las lenguas que se hablan en el centro. Hay veces que me preguntan acerca de tareas que pueden hacer en casa, les propongo que pongan videos o jueguen en el ordenador para llegar a esa lengua.</p>	<p>a) En el aula hay polacos, rumanos, búlgaros y árabes, por lo que hablan su idioma materno. Sin embargo, no tienen dificultad en el conocimiento de la lengua, por lo que no las tengo en cuenta en mi programación.</p> <p>b) Es importante que mantengan su propia lengua materna en casa, sin embargo, les he propuesto que trabajen la lengua española de otras maneras.</p> <p>c) Respecto a la lectura, no se ha dado ningún caso en el que les lean en su lengua materna.</p>

<p>No hay ninguna familia que me haya dicho que les lea solo en su idioma nativo, pero yo les animo a que lean en todas.</p> <p>Esta diversidad no creo que sea complicada, sin embargo, como las familias desconocen las lenguas de aquí, por ejemplo, con el proyecto del protagonista hay familias que les ha dado más vergüenza, pero cuando han venido al aula, les he estimulado para que hablen algunas cosas en su lengua, y así los niños conozcan que hay otras muchas más lenguas.</p> <p>Echo en falta tiempo y podernos coordinar con las compañeras, ya que hay tareas en las que te quedas más bloqueada y simplemente el hecho de verbalizarlas ayuda. Además, también echo de menos el desplazarnos el claustro a ver otros centros, para aprender más.</p>	<p>d) Esta diversidad no considero que sea complicada, pero sí animo a los padres cuando vienen al aula a hablar en su lengua, para que el resto de niños las tengan en cuenta.</p> <p>e) Echo de menos más tiempo y coordinación entre las maestras.</p>
--	---

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: a) ¿Los niños llevan libros de la escuela a casa? ¿Hay un intercambio fluido? b) ¿Y de casa, traen libros? ¿En qué lenguas? c) ¿Alguna vez los niños han traído un libro en su idioma?</p>	
<p>M3: Todo el equipo de infantil tenemos el préstamo de libros en el que cada semana se llevan un cuento en la lengua que les toque. Está dando un buen resultado. De casa traen libros, alguno me lo han traído del agua o del cuerpo humano. Suelen ser la mayoría en castellano y catalán. Nunca me han traído un libro en su idioma</p>	<p>a) A través del préstamo de libros se llevan cada semana un cuento a casa en una de las tres lenguas. Está dando muy buen resultado.</p> <p>b) Me han traído algún libro en castellano o catalán.</p>

	c) Nunca se ha dado el caso de que me trajeran un cuento en otro idioma.
--	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cuánto tiempo dedicas aproximadamente a los momentos de lectura?	
M3: Cada día hay un cuento contado por mí, y, además, ahora iniciamos un proyecto nuevo a nivel de 4 años en el que los niños se llevan una bolsa vacía y tiene que volver con una historia, ya sea un cuento, como unos títeres, y será el niño el que nos cuente la historia a todos.	Todos los días en algún momento hay algún cuento, ya sea a nivel de aula o a nivel de ciclo.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de tareas utilizas para trabajar la lectura y la escritura?	
M3: Solo en la asamblea, escribir la fecha o escribir quien es el protagonista ya trabajamos la lectura y la escritura. Además, algunas semanas se llevan ficha de lectura en el préstamo de libros.	A lo largo de todo el día hay momentos para trabajar la lectoescritura, ya sea en la asamblea, al escribir la fecha, o con las fichas de lectura.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Propones tareas para que los niños reflexionen sobre su propio aprendizaje de la lectoescritura? ¿Hablan los niños sobre lo que leen y escriben? b) ¿Hacéis tareas de escritura colaborativa? ¿Qué tareas son las que más les gusta?	
M3: Tareas como tal no, pero les enseño algunas	a) A veces les hago reflexionar acerca de

<p>fichas o trabajos suyos del inicio del curso y de ahora, para que vean el progreso que están siguiendo. O por ejemplo, si algún compañero se olvida alguna letra al escribir, miramos entre todos qué pone y qué pasa.</p> <p>Entre ellos hablan del libro que le ha tocado, pero no nos da tiempo todas las semanas. Otras veces, si acaban pronto, les motivo a escribir alguna palabra bonita en la pizarra y luego intentamos leerla.</p> <p>Este año en 04 no hemos hecho tareas de escritura colaborativa.</p> <p>Las tareas que más les gusta son las de buscar diferencias entre dos palabras muy parecidas, o las letras magnéticas.</p>	<p>sus propios trabajos para que vean sus progresos. También, entre todos intentamos corregir algunos errores. Algunas semanas, con el préstamo de libros hablamos de sus opiniones acerca del cuento que les ha tocado.</p> <p>b) No solemos hacer tareas de escritura colaborativa, alguna vez, en la pizarra de la clase. Por otro lado, les gusta las tareas de buscar diferencias entre dos palabras muy similares.</p>
--	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de enfoque siguen las tareas para la adquisición de la lectura y la escritura?	
M3: Son muy libres, pero también las hay muy mecánicas.	Son tareas libres y mecánicas.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Dedicas siempre un espacio para la lectura? ¿Sueles utilizar las situaciones espontáneas que surgen a partir de los niños?	
M3: Si. Cada día. Siempre utilizo las situaciones espontáneas, este es el problema de seguir proyectos de editorial.	Siempre utilizo situaciones espontáneas, por eso no me gustan los proyectos de editorial. Me gusta dedicar siempre un espacio para la lectura.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de tareas de lectura haces? ¿Qué buscas con la lectura?	
M3: Busco que se diviertan y a la vez aprendan muchas cosas.	Me gustaría que los niños se divirtieran con la lectura mientras aprenden.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Cómo es el proceso de adquisición de la escritura? b) ¿Qué capacidades tienen más desarrolladas tus alumnos? c) ¿Ves alguna diferencia en relación a hace algunos años? M3: Muy diverso. Estamos acostumbrados a hacerlo más mecánico, letra por letra, pero hay niños que necesitan métodos más sintéticos. Creo que le damos mucha importancia a saber leer y escribir, y queremos ir muy rápidos, y es un proceso que no está en nuestras manos. Podemos favorecerlo, pero no tenemos un botón. En estas edades, la capacidad que más desarrollada tienen es la capacidad de creatividad e imaginación, pero hay de todo. Respecto a hace unos años, veo diferencias en cuanto a cómo trabajan los centros.	<p>a) El aprendizaje es muy diverso. Algunos niños necesitan ir más lentamente y otros utilizan otros métodos, sin embargo, es un proceso lento que no depende de los maestros.</p> <p>b) La capacidad que más destaca entre los niños es la creatividad e imaginación.</p> <p>c) Hace unos años, en los centros se trabajaba de diferente manera, más antigua.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿En qué medida les gusta escribir en papel? ¿Qué uso hacen del ordenador?	
M3: En papel les gusta, pero les llama más la	Les llama más la atención otras técnicas antes

<p>atención hacerlo con otras técnicas.</p> <p>Tenemos el rincón del ordenador, en el que pueden estar uno o dos niños y además, intento que una vez a la semana vayan a la sala de TIC. Sí que es cierto, que no me gustan las tablets, pero las encuentro a faltar en este centro.</p>	<p>que el papel. El ordenador lo intentamos utilizar una vez a la semana, bien sea en el aula o en la sala de TIC.</p>
--	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: a) ¿Qué cambio has encontrado en las aulas ante el movimiento migratorio? b) ¿Qué opinas sobre la escuela inclusiva?</p> <p>M3: No creo que haya mucho cambio, ya que ya hace años que vamos con esto. Además, este año no creo que haya mucha migración. Estoy contenta con el cambio que estamos haciendo en la sociedad, me gusta intercambiar ideas, pero también veo que nos falta mucha formación.</p> <p>La misión de la escuela inclusiva es incluir. Pero sobre todo, saber vivir y convivir.</p>	<p>a) Actualmente, ya es algo normal en la sociedad, pero todavía nos queda mucho por mejorar.</p> <p>b) La inclusión consiste en incluir, vivir y convivir.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: a) ¿Qué papel crees que otorgas para las familias inmigrantes? b) ¿Cómo participan y cuándo?</p> <p>M3: Creo que es el mismo que a todas. Hay diferencia por ejemplo en las tutorías individuales, cuando tengo que hacer hincapié por ejemplo en el idioma.</p> <p>Suelen participar todas las familias en general,</p>	<p>a) No veo diferencia entre el papel hacia las familias inmigrantes y las no inmigrantes. Sí que es verdad, que en las tutorías individuales tengo que animar más en el idioma.</p>

<p>aunque sí que a las reuniones generales no suelen asistir las familias inmigrantes pero a las individuales todas, mayormente las mujeres.</p>	<p>b) Todas las familias participan por igual, aunque a las reuniones generales no suelen venir las familias inmigrantes, al contrario de las individuales, que asisten las mujeres.</p>
--	--

Primer nivel de análisis de la entrevista a la maestra cuatro

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Cómo organizas a los niños en el espacio aula para que manipulen material impreso?</p>	
<p>M4: El aula la tengo organizada por mesas de equipo. En esas mesas trabajamos cosas de lectoescritura individualmente, como repasar trazos, el conocimiento de las minúsculas etc. En una parte del aula, tenemos una zona dedicada a la lectoescritura, como algunas libretas donde ellos pueden ir a escribir, recortar cosas para que ellos luego hagan una escritura espontánea... y luego una vez o dos a la semana, dedico una hora a rincones. No lo realizo muy libre, ya que el espacio del aula tampoco nos da la posibilidad, son rincones más dirigidos, y van rodando con una rueda en orden de mesa.</p> <p>Ahí intento estar más con ellos, o también aprovecho los momentos en que entran los auxiliares o la PT. Mi papel mientras tanto es de mera observadora, consiste en ir mirando como los niños lo van realizando e ir corrigiéndolos.</p>	<p>Trabajamos por mesas y por rincones de lectoescritura en los que hay mucha variedad de materiales. Son rincones dirigidos en los que pueden trabajar de forma individual o en pequeño grupo. Depende un poco del nivel de adquisición de la lectoescritura que tenga el niño.</p> <p>Mi papel es de mera observadora para ir corrigiendo los errores que puedan ir apareciendo.</p>

<p>Por otro lado, a los niños que les cuesta más, dedico más tiempo en ellos apoyándolos, y a los que van más avanzados, hacemos actividades de ampliación, por ejemplo, escribir palabras o frases con una letra determinada.</p>	
--	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Cómo organizas ese rincón? ¿Qué tipo de libros tienen? ¿Qué hacen cuando van los niños a ese rincón? ¿Cuándo van los niños a ese rincón? ¿Tienes otros espacios donde los niños interactúen con material impreso y digital? (el rincón del ordenador)</p>	
<p>M4: Hay momentos que van solos cuando acaban las tareas. También en pequeño grupo cuando hacemos los rincones. Allí tienen cartillas de lectura, libretas, revistas, objetos etc... y juegos semánticos.</p> <p>Por ejemplo, tienen una rueda con dibujos que empiezan por una determinada letra y otros que no. Eso lo utilizamos para diferenciar la conciencia fonológica de la primera letra de las palabras. Al principio solo señalábamos las que empezaban con esa letra, pero ahora lo hacemos de forma más manipulativa con unas tarjetas en las que pone en nombre de cada dibujo.</p> <p>Los niños hacen escritura espontánea o actividades más dirigidas. También depende de la autonomía del niño.</p>	<p>Suelen ir cuando han terminado las tareas o en los momentos de rincones. Allí pueden hacer escritura espontánea, actividades más dirigidas o leer libretas, revistas etc.</p> <p>En el rincón de la asamblea, por ejemplo, trabajamos diferentes palabras, contamos las letras que tiene, su género y número, las vocales y las sílabas.</p> <p>Una vez a la semana, vamos todo el grupo a la sala de informática y allí hacemos juegos de lectoescritura.</p>

<p>En la asamblea tenemos la palabra del día. Cogemos una palabra, la descomponemos por cada letra, ellos la copian, analizamos cuantas letras tiene, si es singular o plural, y si es masculina o femenina. Miramos sus vocales y las sílabas de voz. Con esto están bastante motivados.</p> <p>Los niños van en los momentos en los que han acabado la tarea o en los momentos de rincón.</p> <p>En clase no tenemos ordenador, pero sí vamos una vez a la semana al aula de informática con la asignatura de catalán y hacemos juegos de lectoescritura.</p>	
---	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de material utilizas para programar? ¿Sigues algún proyecto editorial?	
<p>M4: En el colegio tenemos un proyecto comprado por editorial. Pero el resto son elaboración propia o por el equipo de ciclo. Los materiales los vamos elaborando nosotras, o proporcionado por otras compañeras. Intentamos trabajar el proyecto, pero siempre ampliamos un poco. Utilizo internet, y algún libro de actividades.</p> <p>Para programar, yo tengo unas tablas con el horario donde me voy apuntando lo que voy trabajando cada semana y los resultados de los niños.</p>	<p>Normalmente suelen ser proyectos elaborados por mí, aunque ahora tenemos un proyecto comprado por editorial.</p> <p>Mi metodología para programar, se basa en unas tablas en las que me anoto los resultados de los niños, utilizo mucho internet y algunos libros complementarios.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Qué te gusta de este proyecto editorial? ¿Puedes hablarme un poco de ello? ¿Qué concepto tiene de la lectura y la escritura? ¿Qué propone para leer y escribir? ¿Sigues siempre este proyecto editorial? ¿Utilizas otros recursos para programar?</p> <p>M4: Según qué editoriales son mejores o no. Con el proyecto editorial de ahora, estaba más motivada al principio que ahora. El proyecto editorial es más cerrado, y si los niños van por otro ámbito, te cierra un poco las ideas.</p> <p>Esta editorial tiene muy pocos espacios para que ellos escriban espontáneamente. Tienes que hacer actividades complementarias.</p> <p>Ahora utilizo el proyecto “Letrilandia” para introducir minúsculas. Vemos cuentos, canciones, y los trazos. Los marcamos en el suelo con celo de colores. En momento en que han terminado una actividad.</p>	<p>Los proyectos de editorial son más limitados, no te permite salir tanto de la programación dependiendo de los intereses de los niños. He perdido un poco la motivación de este proyecto.</p> <p>Esta editorial deja muy poco espacio para trabajar la escritura, tengo que realizar actividades complementarias, por ejemplo, del proyecto “Letrilandia”, con el que estamos trabajando las minúsculas.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Qué otros materiales utilizas, como los combinás?</p>	
<p>M4: Utilizo materiales manipulativos como ya he explicado, creados por mi o por otras compañeras. Todo lo más lúdico posible.</p>	<p>Sobretodo materiales manipulativos y lúdicos.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Puedes describir el perfil de tus alumnos? ¿Tienes hijos de familias inmigrantes?	
M4: Tengo un número elevado de inmigrantes, la mitad de la clase son hijos de familias inmigrantes, aunque son nacidos en España. En la clase, hay diferentes ritmos de aprendizaje, hay niños que tienen muy buen nivel y otros que todavía lo tienen muy bajo.	La mitad de alumnos son hijos de familias inmigrantes. Del total de alumnos, hay muchos ritmos de aprendizaje.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo llevas a cabo este material, teniendo en cuenta la diversidad lingüística y cultural que tienes en el aula?	
M4: Es un poco difícil. Porque hay niños que tienen más adquirida la lengua castellana y es más fácil. Pero es muy muy difícil. Además de la dificultad que tenemos en este colegio con las tres lenguas.	Es muy difícil. Si tienes niños que tienen adquirida la lengua castellana es más fácil, pero no es el caso. Además, hay que tener en cuenta que trabajamos dos lenguas más.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Cuántas lenguas hablan los alumnos del aula? ¿Las tienes en cuenta en tu programación? b) ¿Qué lengua hablan en casa? c) ¿En qué idioma les leen en casa? d) ¿Cómo aprovechas esta diversidad en tus clases, es complicado? e) ¿Qué echas en falta o que te ayudaría para programar, teniendo en cuenta esta diversidad, sobre todo en relación a la lectura y la escritura?	

<p>M4: En el aula hablamos tres idiomas más las que hablan ellos en casa. Tengo de procedencia rumana, búlgara y turcos. No tengo en cuenta las lenguas a la hora de hacer la programación.</p>	<p>a) En el aula trabajamos tres lenguas, y además, ellos hablan su lengua de procedencia. Estas últimas, no las tengo en cuenta a la hora de programar.</p>
<p>Se la mayoría de lenguas que hablan en casa. Los niños que son inmigrantes los dos padres, hablan en su lengua de procedencia, y esto dificulta mucho, ya que no tiene fluidez en el castellano. A la hora de realizar actividades en clase no terminan de comprenderlo, no pueden seguir una conversación en clase...</p>	<p>b) En casa hablan su lengua materna, lo cual dificulta mucho el día a día en el aula, ya que no pueden seguir una explicación.</p>
<p>No sé el idioma en que les leen en casa, a excepción de los libros que se llevan semanalmente a casa.</p>	<p>c) Desconozco el idioma en el que les leen en casa.</p>
<p>Es muy complicado. Tengo niñas que son de padres inmigrantes y en casa hablan rumano y la niña en clase va muy bien y tiene una fluidez muy buena, pero tengo otros que no.</p>	<p>d) Es complicado, pero hay de todo. Hay niñas que en casa no hablan para nada el español y en clase va perfectamente, y, al contrario.</p>
<p>Echo en falta saber cómo trabajan en esos países. Saber cómo ellos han aprendido a leer, los fonemas...</p>	<p>e) Me gustaría informarme acerca de cómo trabajan en esos países y cómo aprenden ellos</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: a) ¿Los niños llevan libros de la escuela a casa? ¿Hay un intercambio fluido? b) ¿Y de casa, traen libros? ¿En qué lenguas? c) ¿Alguna vez los niños han traído un libro en su idioma?</p>	
<p>M4: Si. Hacemos un préstamo de libros todas las</p>	<p>Semanalmente se llevan un libro a casa para</p>

<p>semanas. En intercambio es muy fluido y los niños están muy motivados.</p> <p>En cambio, este grupo no suele traer libros de casa para leerlos en clase.</p>	<p>leerlo y trabajarlos. Ellos están muy motivados. En cambio, nunca me han traído libros de casa para leerlos en clase.</p>
---	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Cuánto tiempo dedicas aproximadamente a los momentos de lectura?</p> <p>M4: Cuatro o cinco sesiones a la semana. Ahora con los grupos de catalán hacemos actividades dedicadas a la lectoescritura. Una de las tutoras de 5 años hacen actividades de lectura individuales para darle un poco de fluidez a los que van mejor y a los que van peor, darles un poco de empujón.</p>	<p>Unas cinco sesiones a la semana. Con la tutora de cinco años, hemos organizado unas actividades individuales para trabajar con los que necesitan más ayuda y para potenciar a los que van mejor.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
<p>E: ¿Qué tipo de tareas utilizas para trabajar la lectura y la escritura?</p> <p>M4: A veces utilizo algunas como juegos donde hacemos dictados silábicos y ahora hemos empezado con concienciación fonológica y silábica. Hago juegos en las pizarras donde tienen que reconocer las silabas que componen una palabra. Les pongo silabas y es como una sopa de letras de silabas. También a la hora de lectura, tenemos un barco intruso con varias palabras y tenemos que ordenarlas por campos semánticos y siempre hay una palabra intrusa. Allí trabajamos la lectura de las palabras y la comprensión a través de juegos la mayoría. Es como veo que se va cogiendo un poco más.</p>	<p>Juegos para reconocer las silabas y los fonemas, o para conocer los diferentes campos semánticos. De esta manera, trabajamos la comprensión lectora y la atención.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Propones tareas para que los niños reflexionen sobre su propio aprendizaje de la lectoescritura? ¿Hablan los niños sobre lo que leen y escriben? b) ¿Hacéis tareas de escritura colaborativa? ¿Qué tareas son las que más les gusta?	
M4: No. Tengo algún pequeño material en el rincón de las letras, donde los niños leen y ellos tienen que hacer un dibujo de lo que están pidiendo, es como un poco de autoevaluación. Los niños no hablan entre ellos, a veces, comentan el libro que se llevan esa semana. Hacemos muy poca escritura colaborativa, la verdad. Las tareas que más les gustan son los juegos. En asamblea y con la pizarra, sopa de letras, acrósticos etc... También los rincones, es donde más suelo trabajar con ellos	<p>a) No suelo hacerlo. En el aula hay algún rincón donde se trabaja la comprensión lectora con un dibujo. Tampoco suelen hablar entre ellos, a veces, hablan acerca de los cuentos.</p> <p>b) No solemos hacer escritura colaborativa. Les gusta más hacer juegos, utilizar la pizarra de la clase, hacer acrósticos con su nombre, todo lo lúdico les suele llamar la atención.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de enfoque siguen las tareas para la adquisición de la lectura y la escritura?	
M4: Un poco a través de la concienciación fonológica y luego la escritura espontánea.	Trabajamos la concienciación fonológica y la escritura espontánea.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Dedicas siempre un espacio para la lectura? ¿Sueles utilizar las situaciones espontáneas que surgen a partir de los niños?	
M4: Tengo el espacio de la biblioteca y la zona del rincón de las letras, pero no tengo un espacio dedicado exclusivamente a la lectura, más que nada por falta de espacio en el aula. Suelo utilizar las situaciones espontáneas, pero es muy complicado, ya que como tenemos que cumplir con los proyectos y muchas actividades que se hacen en el centro.	En clase tenemos el rincón de la biblioteca y el rincón de las letras. El aula es pequeña y falta espacio. Suelo aprovechar las situaciones espontáneas que surgen, pero es difícil por falta de tiempo.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué tipo de tareas de lectura haces? ¿Qué buscas con la lectura?	
M4: Estoy haciendo lectura dirigida con ellos, también lectura ellos solos. Sobre todo, una tarea que hay cuando terminan las actividades, son unas tarjetas que tienen que descubrir qué les está pidiendo para ellos hacerlo.	Hacemos lectura dirigida y lectura individual. Aprovecho cualquier momento libre.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Cómo es el proceso de adquisición de la escritura? b) ¿Qué capacidades tienen más desarrolladas tus alumnos? c) ¿Ves alguna diferencia en relación a hace algunos años?	
M4: En este colegio está siendo bastante lenta. Hay que sumarle la dificultad de los tres idiomas.	a) Muy lenta. El nivel en general es bajo, hay niños que todavía no reconocen las

<p>Los niños llegaron con bajo nivel y hay niños que todavía no acaban de reconocer las letras y la conciencia fonológica de estas, por lo que les está costando un poco conseguir esta escritura espontánea.</p> <p>Tengo niños que escriben solos sin ningún error, alguna vez la H se la dejan, otros que hacen solo la letra fuerte de la silaba o vocales y luego tengo otros que nada. Tengo de los 3 procesos que hay de escritura espontánea.</p> <p>Hay mucha diferencia de nivel en la clase. Hay niños que tienen las capacidades lingüísticas más desarrolladas, otros la matemática...</p> <p>Llevo muy poco tiempo trabajando, pero según la experiencia de cuando yo era más pequeña veo mucha diferencia. También según colegios y cursos.</p>	<p>letras, en cambio, hay otros que escriben solos sin ningún error grave.</p> <p>b) Hay niños de todo tipo. Hay niños que tienen la capacidad lingüística muy desarrollada y otros la matemática.</p> <p>c) Veo mucha diferencia a hace unos años, aunque también depende del colegio y del curso.</p>
--	---

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿En qué medida les gusta escribir en papel? ¿Qué uso hacen del ordenador?	
<p>M4: En papel les gusta al 60% de la clase. Les interesa más lo lúdico y manipulativo.</p> <p>Del ordenador hacemos muy poco uso. Solo tenemos un ordenador en clase y es muy difícil elegir a un solo niño para que esté con el ordenador y los otros no. Vamos una hora o dos como mucho a la sala de TIC.</p>	<p>Les suele gustar escribir en papel, aunque prefieren lo manipulativo y lúdico.</p> <p>En clase tenemos un ordenador, pero no solemos utilizarlo. Aprovechamos más la sala de TIC, a la que vamos una vez a la semana y hay más ordenadores.</p>

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Qué cambio has encontrado en las aulas ante el movimiento migratorio? b) ¿Qué opinas sobre la escuela inclusiva?	
M4: Pienso que es una gran dificultad que llegue un niño a mitad de curso sin conocer el idioma. Esto hace que se dificulte y aunque no quieras, acabas retrasando al resto de la clase.	a) Es muy complicado para todos el hecho de que llegue un niño nuevo a mitad de curso y desconozca el idioma. Sin querer, va a retrasar al resto de clase.
Para mí, la escuela inclusiva si está bien planteada, es muy buena. Veo que tiene que haber muchos maestros que estén dispuestos a ellos, así como maestros de apoyo. No puede haber un maestro solo con una escuela inclusiva, tiene que haber especialistas para que te apoyen a ti y a los niños individualmente.	b) Para mí, la escuela inclusiva es muy buena, pero se tienen que tener en cuenta muchos factores, como maestros abiertos a ello y personal de apoyo o especialistas.
Todos somos iguales y todos podemos vivir en una sociedad. Dependiendo del grado de discapacidad de estas personas y la gente cualificada que haya.	

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: a) ¿Qué papel crees que otorgas para las familias inmigrantes? b) ¿Cómo participan y cuándo?	
M4: En mi clase hay padres de familias inmigrantes y tengo muy buena colaboración, pero hay otros que no tienen nada de comunicación con la escuela. También la escuela la ven como una “guardería”, no ven que en la escuela se educa, los traen como “a pasar la mañana y aquí les	a) Tengo muy buena colaboración con la mayoría, aunque hay algunos que no tienen nada de relación con la escuela. Muchos ven a la escuela como una guardería, un lugar de juego, y es necesaria la colaboración de la familia.

<p>enseñaran todo” y no, en casa también se debe hacer.</p> <p>Participan en actividades de padres (cumpleaños). Normalmente, los de procedencia extranjera no suele venir a las reuniones, es más española. Quién “menos” quieras que venga porque va todo bien es quien más asiste, y los que te preocupan y quieras que vengan no vienen ni te comunican nada.</p>	<p>b) Participan sobre todo en los cumpleaños. A las reuniones no suelen venir, y es quién más me interesa que venga.</p>
---	---

9.3. Anexo 3. Primer nivel de análisis. Entrevista a la directora

Primer nivel de análisis entrevista a la directora

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué porcentaje de familias inmigrantes hay actualmente en el centro? ¿Varía mucho este porcentaje a lo largo del curso?	
D1: Los porcentajes se mueven entre el 37 y el 39 % dependiendo de la movilidad de las familias y sus intereses laborales.	Entre el 37 y el 39%

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué haces como directora cuando acude al centro una familia inmigrante a mitad de curso?	
D1: Se les facilita información del centro, las características del mismo, los planes y proyectos en los que trabajamos, la posibilidad o no de matriculación de sus hijos al colegio... a continuación nos interesamos por las peculiaridades de la familia y sus primeras	Se les da toda la información necesaria y nos informamos de las características y necesidades de cada familia.

necesidades materiales y/o escolares a fin de contactar con la Trabajadora Social y/o orientación, posibilidad de solicitar becas, atención en el comedor, horarios...	
--	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué aspectos tienes en cuenta a la hora de elegir el curso de escolarización de ese niño/a?	
D1: Los fijados por la legislación actual, los informes presentados por la familia, si los hay, la evaluación inicial y el estudio psicopedagógico si se ha llevado a cabo en caso de una evolución competencial no deseada.	Toda la información recogida a través de la evaluación inicial o el estudio psicopedagógico

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: Estas familias, ¿Suelen mantener el contacto con el centro frecuentemente?	
D1: Si todo evoluciona favorablemente el contacto suele ser el ordinario.	Normalmente sí.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Resulta complicada la comunicación con las familias? ¿Qué haces cuando desconocen totalmente el español?	
D1: Si tienen desconocimiento de idioma es muy dificultoso. Normalmente se busca familias de su misma nacionalidad para que hagan de intérpretes, o bien, se acude al EOEIP para que nos facilite dicha	Es difícil. Cuando desconocen el idioma buscamos soluciones con otras familias de su misma nacionalidad, o a través del EOEIP.

información y podernos comunicar con fluidez.	
---	--

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Asisten a las reuniones o talleres organizados por el centro?	
D1: Sí, si la logística familiar se lo permite.	Si pueden, sí.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Existe coordinación desde el equipo directivo con la tutora del aula del niño? ¿Y con las familias?	
D1: Sí. Siempre. Es necesario e imprescindible.	Sí. Es muy necesario.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Has notado diferencia en relación a hace unos años con la migración actual?	
D1: Sí. Ahora, la mayoría de extranjeros saben que nuestro país es muy generoso y que en ningún otro lugar los acogerán como aquí.	Sí. Aquí los acogemos muy bien y ellos lo saben.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Qué piensas acerca de la escuela inclusiva?	
D1: Es necesaria para atender la diversidad y la situación actual con el enfoque que plantea nuestra legislación y directrices de las autoridades educativas.	Es necesaria, ya que hay mucha diversidad.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cuáles son sus fortalezas? ¿Y sus debilidades?	
D1: Como fortaleza destacaría la igualdad de oportunidades. Como debilidad, el mal uso que hace por parte de algunos/as de sus beneficiarios-as en contra de otro tipo de alumnado.	La igualdad de oportunidades podría ser una fortaleza. Su debilidad es el mal uso que se hace.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Crees que el centro sigue los pasos para ser una escuela inclusiva? ¿Qué crees que le falta?	
D1: Sí. Trabajamos en este sentido. No siempre es fácil ni gratificante.	Trabajamos en ello, pero no es fácil.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cuáles crees que son los puntos fuertes de tu escuela?	
D1: Profesorado joven y bien capacitado (la mayoría domina dos idiomas y tiene varios perfiles académicos) con muchas ganas de aprender y poner en práctica las metodologías aprendidas; el uso de metodologías activas; participación en proyectos innovadores, Proyecto Lingüístico Plurilingüe... y un equipo directivo consolidado.	Tener profesorado joven con dominio de idiomas, con ganas de aprender, participativos y un buen equipo directivo.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Crees que es posible una escuela inclusiva?	

D1: Depende del esfuerzo y trabajo de TODA la comunidad escolar incluyendo en ello a las autoridades educativas.	Sí, pero requiere trabajo de toda la comunidad educativa.
--	---

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo crees que influye la lectura en el aprendizaje de la lengua para las familias y niños inmigrantes?	
D1: Al 100%, si no hay dominio lingüístico no hay comunicación ni posibilidad de aprendizaje.	Muchísimo. Para comunicarse tiene que haber un dominio de la lengua.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Crees que la lectura literaria es una buena oportunidad que debería potenciarse más en casa?	
D1: Creo que debe potenciarse la lectura, toda clase de lectura, no solamente la literaria.	Sí, pero todo tipo de lectura.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Resulta complicado para las familias el trabajar con tres lenguas?	
D1: No. Se cuenta con apoyos internos ordinarios y especializados. También se dispone de apoyos externos ordinarios y especializados. Si se sabe del beneficio que se va a obtener el esfuerzo es muy rentable.	No, ya que tenemos muchos apoyos internos y externos.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo animas a los padres y los niños para que fomenten la lectura?	

D1: Desde los diferentes órganos de participación de la comunidad escolar.	Desde la escuela y los diferentes órganos de participación.
--	---

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cuál crees que es tu papel para las familias inmigrantes?	
D1: El mismo que para el resto de familias del centro. Soy la cabeza visible del colegio y la responsable de todo lo que se desarrolla en el centro. Soy guía y consejera.	El mismo que para todas las familias. Principalmente soy guía y consejera.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿En qué metodología se basa el aprendizaje de la lectura?	
D1: Igual que no hay dos niños-as iguales, no hay una metodología específica que garantice al 100% el aprendizaje de la lectura para todo el alumnado. Nos orientamos por las necesidades de la demanda del alumnado respecto a sus dificultades para alcanzar el éxito.	No hay una metodología concreta. Depende de las necesidades del alumnado para superar sus dificultades.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo es este proceso?	
D1: Acostumbra a ser lento, sistemático y analítico con diferentes y numerosos encuentros en feedback.	Es lento.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Encuentras diferencias a la hora de aplicar esta metodología en familias inmigrantes? ¿Realizas diferentes adaptaciones para cada una de ellas?	
D1: Las adaptaciones y planes de apoyo, cuando son necesarios, se aplican por los diferentes equipos didácticos y se revisan tras cada evaluación (5 anuales).	Se hacen 5 revisiones anuales.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Cómo afrontas las dificultades que puedan aparecer?	
D1: Con trabajo. Buscando la implicación del personal con el que se cuenta en cada momento: tutor-a, orientador-a, jefatura de estudios, personal especializado (AL, PT...) Trabajador-a social, familia, apoyos...	Es importante el trabajo en equipo de todo el personal implicado (tutora, orientadora, jefa de estudios, personal especializado, familia, apoyos ...)

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: ¿Tienes en cuenta la lengua materna de los niños en este proceso?	
D1: Depende de las necesidades y de los objetivos a conseguir	Depende de las necesidades y los objetivos.

TRANSCRIPCIÓN	PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS
E: Desde el centro, ¿existen talleres o cursos para favorecer este aprendizaje? ¿Quién participa?	

<p>D1: Sí. Generalmente la participación es voluntaria y aconsejable en el grado que dictaminan las pruebas generales y específicas que ha presentado el educando. Dicha documentación nos facilita la toma de decisión para aconsejar las actuaciones a seguir y las actividades a desarrollar. La familia debe comprometerse a acudir y facilitar la inserción de sus hijos-as.</p>	<p>Sí. Son voluntarios y deben comprender que es por el bien de sus hijos</p>
---	---