



Vol.30, Nº1 (Marzo, 2026)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v29i3.21508

Fecha de recepción: 08/06/2021

Fecha de aceptación: 02/02/2023

## FACTORES DE ÉXITO DEL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA AL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL CON DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA: UNA VISIÓN DESDE EL PROFESORADO

*Success factors among late-entry students with limited language proficiency  
in the Spanish education system: A teachers' perspective*



*Juliana Catalina Morar<sup>1</sup>,  
Carmen Elboj<sup>1</sup> &  
Santos Orejudo<sup>1</sup>  
Universidad de Zaragoza<sup>1</sup>*

*E-mail:*

[juliana@cantinygamboa.es](mailto:juliana@cantinygamboa.es)

[celboj@unizar.es](mailto:celboj@unizar.es)

[sorejudo@unizar.es](mailto:sorejudo@unizar.es)

*ORCID ID:*

<https://orcid.org/0000-0001-6492-2248>

<https://orcid.org/0000-0003-0937-4861>

## Resumen:

La multiculturalidad de la sociedad de hoy en día se ve reflejada también en el ámbito de la enseñanza. La llegada de inmigrantes da lugar a espacios heterogéneos en cuanto a cultura, religión, lenguas, costumbres, etc. Este alumnado ha supuesto todo un reto para el profesorado, el cual ha procurado dar apoyo y suplir las dificultades y necesidades que este alumnado pueda llegar a tener. De esta manera, el grupo de docentes ha trabajado en el proceso de aculturación de sus alumnos y alumnas para conseguir que también alcancen el éxito educativo a un nivel parecido que el alumnado autóctono. En el presente artículo, se quiere dar a conocer qué factores son de gran influencia en el alcance del éxito educativo (finalizar la Educación Secundaria Obligatoria) en alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español con desconocimiento del idioma, según un grupo de docentes de esta etapa educativa.

**Palabras clave:** *desconocimiento del idioma; ESO; éxito; incorporación tardía; inmigración.*

## Abstract:

Today's multicultural society is also reflected in the realm of education. The arrival of immigrants creates heterogeneous spaces in terms of culture, religion, language, customs, etc. This group of students poses some major challenges for teachers, who attempt to support and assist them with their potential difficulties and needs. As such, teachers have worked on their students' acculturation process to help them achieve a level of educational success similar to that of their locally born peers. This article seeks to highlight the factors which contribute to educational achievement and success (i.e., completing secondary education) among late-entry students with limited language proficiency in the Spanish education system, according to a group of teachers from this educational stage.

**Key Words:** *immigration; late entry; limited language proficiency; secondary education; student success.*

## 1. Presentación

La llegada de inmigrantes a España tiene también efecto en el ámbito educativo, además del económico y el social. Cada año, son muchas las personas que cruzan las fronteras españolas junto con sus hijos/as. acentuó entre los años 2000 y 2012, creando clases más heterogéneas en cuanto a cultura, idioma, raza, etc. Todo ello supuso un auténtico reto para el grupo de profesionales de la educación, ya que se encontraron con una barrera comunicativa (Alegre, Collet, González y Benito, 2005 cit. en Alegre, 2008). Por ello, se han creado normas especiales para la reserva de plazas dentro de los colegios, las cuales irán destinadas a alumnado con necesidades educativas especiales (Alegre, 2008). Tras varios años desde estas llegadas, es un buen momento para valorar la eficacia de las medidas adoptadas con alumnado de incorporación tardía.

Las investigaciones sobre el alcance del éxito en el alumnado inmigrante disminuyeron en la última década. Por ello, con esta investigación se pretende dar denuovo voz a esta problemática, pudiendo llegar a ser una gran herramienta para el equipo docente. Conocer qué influye en el éxito académico de este tipo de alumnado llevará al éxito profesional a sus docentes, porque en ocasiones estas llegadas provocan en el profesorado una falta de motivación, habilidad e información para tratar dicha problemática (Taylor y Sobel, 2001).

La influencia que el docente ejerce sobre el alumnado a nivel social y educacional es alta. Ésta también se ve reflejada en el roceso de adaptación, así como en el alcance del éxito. (Vedder, Horenczyk, Liebkind y Nickmans, 2006).

Por otro lado, el grupo de iguales también tiene fuerza de dominio. El alumnado inmigrante siente más comodidad y experimenta mejores sentimientos de pertenencia si forma parte de un ambiente parecido a sus iguales (Ackert, 2018).

Finalmente, gran parte del alcance del éxito en el alumnado inmigrante de incorporación tardía es debido a la ejecución en el aula de sus docentes. Así, la escuela debe centrarse en tres aspectos clave: habilidades, actitud y aprendizaje, realizando intervenciones a nivel de centro en colaboración con el resto de docentes (Vedder et al., 2006). Por ello, tomando como base previas investigaciones, se han seleccionado de las mismas varios factores influyentes en el alcance del éxito, con el propósito de conocer desde la propia experiencia de docentes de Educación Secundaria el nivel de implicación de los mismos en el éxito del alumnado inmigrante.

## 2. Marco teórico

Durante la última década, muchos países europeos hicieron una gran labor con el propósito de prestar apoyo y dar respuestas educativas al grupo de alumnado más desfavorable. Con ello, nace un nuevo término: TED (Tratamiento Educativo de la Diversidad) (González, Medina y Domínguez, 2016).

La llegada al país de acogida y por ende a un nuevo centro educativo supusieron un auténtico reto para el equipo de docentes y el alumnado en cuestión. Autores como Montón (2002) señalan que la acogida es primordial para el éxito. Sentirse seguros/as de sí mismos/as, de formar parte del grupo clase, darles momentos de protagonismo o actuar de inmediato si percibimos algún gesto de rechazo por parte de los demás, son unos escalones básicos. Se pueden sumar las actividades de ocio, porque se trata de momentos en los que el intercambio comunicativo puede surgir. Pero, ¿tienen los docentes una buena formación para enfrentarse a estas situaciones? Algunas investigaciones testifican que no. García (2009), tras un estudio basado en entrevistas a docentes, informó de la ausencia de conocimiento de los mismos sobre la sociedad y cultura de los alumnos/as inmigrantes, así como de la falta de recursos para apoyarles. Sumando, además, el bagaje de su nivel educativo, el cual depende en la mayoría de ocasiones del nivel socioeconómico del país de origen. Por tanto, cuanto más desarrollado esté el país de origen, menor será la brecha entre el rendimiento académico del alumnado autóctono y el inmigrante (Álvarez, 2011).

Son varias las medidas pedagógicas tomadas para favorecer la integración, inclusión y alfabetización de este alumnado para suplir dificultades. España dotó al sistema de recursos materiales y humanos a lo largo de su historia educativa. En general, se llevaron a cabo en todo el país programas de inmersión lingüística y,

especialmente en Aragón se desarrollaron programas de acogida para la enseñanza de la lengua, cultura y mediación intercultural con el propósito de eliminar barreras culturales (Soler, 2013).

Algunas de ellas se tradujeron en conflictos entre el alumnado autóctono y el inmigrante (prejuicios hacia determinadas culturas, religiones, creencias; competencia en la adquisición de recursos y servicios; los inmigrantes pretenden engañar y falsear, etc.). El reto de la escuela es enseñar que las culturas, distintas todas ellas, pueden y deben coexistir, ya que la escuela funciona como puente entre la sociedad y el individuo.

Según Soler (2013) los programas de acogida facilitaron el acceso y la integración social y educativa. Los docentes implementaron la educación intercultural, teniendo como objetivo el respeto a la diversidad. El éxito de los más vulnerables se consigue si la escuela es concebida como una comunidad (Sampé, Arandia y Elboj, 2012).

Teniendo en cuenta cómo se forma la comunidad, son varios los recursos y medios de los cuales el profesorado dispone para apoyar en el alcance del éxito del alumnado inmigrante (aulas de adaptación e inmersión lingüística, compensación educativa para alumnado con desfase curricular, alumno/a tutor/a, asociaciones juveniles, aulas de acogida o taller, inclusión de diferentes culturas), aunque no todas ellas resultaron ser beneficiosas (Casabona, Fernández y Mondéjar, 2012; Pliego y Valero, 2011 y Soler, 2006).

A lo largo de los últimos años, algunas investigaciones se llevaron a cabo con el propósito de conocer qué factores influyen en el alcance del éxito o el fracaso en el alumnado inmigrante. El nivel sociocultural de la familia ha sido considerado como un punto clave a tener en cuenta, aunque Pérez Gómez (1998, cit. en Fernández, 2017) y Aubert et al (2008) consideran más importante aún la historia escolar vivida y la implicación de la familia en el centro.

Otro factor es la adquisición del sentimiento de pertenencia a un grupo determinado, hecho que por parte del alumnado inmigrante conlleva mayor trabajo. El alumnado autóctono trabaja en ello desde el principio de su escolarización, de manera que, el/la alumno/a inmigrante, una vez llegado al colegio de acogida, ve que las redes de comunicación están generalmente asentadas (Fernández, 2017). Vedder et al., (2006) y Ackert (2018) consideran importante sentirse orgulloso del grupo étnico del cual se forma parte, ya que es un paso hacia adelante para el éxito.

El país de procedencia es otro factor a tener en cuenta para el alcance del éxito según Fernández (2017) y Del Valle y Usategui (2007). Por un lado, los alumnos/as provenientes de países del Este tienen menor dificultad de adaptación, ya que sus creencias y educación social y escolar son similares al nuestro. En cambio, el alumnado proveniente de países islámicos manifiesta mayor problemática, porque sus orígenes sociales y creencias son diferentes a las

españolas. Mención especial merecen los alumnos/as de países iberoamericanos que, a pesar de compartir una lengua, presentan dificultades durante la escolarización debidas a una diferencia grande entre clases sociales y familiares. Sampé et al., (2012) apoyan esta idea afirmando que el estatus socioeconómico de las familias influye en su adaptación y éxito académico.

Las agrupaciones por niveles también influyen. La segregación fue tomada como excusa ya que se consideraba al alumnado inmigrante con menor capacidad para aprender (Casabona, et al., 2012). Una investigación llevada a cabo sobre alumnado inmigrante africano afirmó que la presencia de este tipo de estudiantes en escuelas con un alto porcentaje de alumnado blanco puede acarrear en un principio consecuencias negativas a nivel psicosocial y conductual, pero a la larga será beneficioso, aumentando el nivel de competitividad consiguiendo seguir el desarrollo de las clases. (Ackert, 2018). Por otro lado, la formación de grupos heterogéneos es sinónimo de compartir experiencias culturales, además de resultados de actividades determinadas, siendo beneficioso para el aprendizaje de todos/as (Sampé, 2012).

En cuanto a la familia, según investigaciones de Del Valle y Usategui (2007), Sampé et al., (2012), Siguán (2003) y Casabona et al., (2012), la participación familiar es lo que más motiva al alumnado a aprender y progresar, por encima de la situación legal y económica. Así, se consigue un clima de diálogo y mayor confianza con el centro.

El papel del docente es también clave, porque se trata de personas influyentes en el aprendizaje (Vedder et al., 2006). El autoconcepto del alumnado depende mucho de la manera en la que sus maestros/as los perciben (Jordan, 1988, cit. en Del Valle y Usategui, 2007). Además, la motivación o desmotivación con la que el docente acude al aula se transfiere a sus educandos (Casabona et al., 2012).

Por último, el abandono escolar debe tenerse también en cuenta. Los/as alumnos/as inmigrantes de hoy en día van a ser los ciudadanos del mañana. Sin duda la mayor tasa de abandono escolar es por parte de este tipo de alumnado, impidiendo la adquisición de habilidades necesarias para acceder al mercado laboral, dificultando el aprendizaje permanente, la participación en la sociedad y pudiendo llegar a ser un riesgo de exclusión social (Casabona et al., 2012). Una atención adecuada a la diversidad puede llevar a un mejor conocimiento de los estudiantes, un buen proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por ende, al éxito escolar (Cuenca y García, 2014).

Finalmente, partimos de la base de que el proceso de adaptación y de aprendizaje de la lengua del país son los factores clave que emergen como paso previo para mantener el interés y la motivación de los estudiantes. El sistema educativo tiene importancia para poner en marcha este proceso de transición y también de generar y dar valor a la escuela, ya que se trata de un medio de desarrollo personal y profesional cuando éste no está en la cultura de origen.

Éste ha sido el enfoque con el que los centros han abordado a nivel teórico la llegada de alumnado con estas características y, por ello, se pretende conocer a través de la presente investigación qué factores vinculados a este proceso han resultado efectivos.

### 3. Objetivo

El presente trabajo pretende analizar y valorar qué factores influyen en el buen rendimiento académico del alumnado inmigrante de incorporación tardía al sistema educativo español con desconocimiento del idioma, para el alcance del éxito educativo (finalizar la Educación Secundaria Obligatoria). Se realizará a través de entrevistas personales a docentes de Educación Secundaria.

Se han tomado como base antiguas investigaciones sobre factores que influyen en el éxito académico del alumnado inmigrante de incorporación tardía. Todos ellos se han discutido y justificado por los/as docentes durante las entrevistas para conocer si se trata de factores de influencia positiva o negativa.

### 4. Método

#### 4.1. Participantes y procedimiento

La investigación se basó en las experiencias personales de diez docentes y gestores de centros educativos. Además de la disponibilidad, dos de las docentes seleccionadas para formar parte de la investigación tienen una experiencia de más de treinta años en el ámbito educativo, otros forman parte de un centro educativo con un alto porcentaje de población inmigrante (más del 80%), profesorado específico de la asignatura de Lengua Castellana, profesorado del aula de inmersión lingüística y también docentes que forman o han formado parte del equipo directivo a lo largo de su carrera profesional. El grupo de docentes seleccionados tiene una amplia experiencia tanto en el ámbito rural como urbano. Además, cinco de ellos trabajan en la enseñanza concertada y otros cinco en la enseñanza pública.

Tabla 1  
*Perfil de los/as entrevistados/as.*

Entrevista	Perfil
Entrevista 1	Directora de ESO en el centro de Zaragoza.
Entrevista 2	Profesor del centro de Zaragoza responsable del aula de adaptación lingüística.
Entrevista 3	Profesor de lengua castellana y literatura del instituto del medio rural y con experiencia en otros centros rurales.
Entrevista 4	Profesora de lengua castellana y literatura en el medio rural con 36 años de experiencia profesional.

Entrevista 5	Profesor de Tecnología en varios cursos de ESO en el centro urbano de Zaragoza.
Entrevista 6	Profesora en el centro urbano de Zaragoza con experiencia como directora de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.
Entrevista 7	Profesor de filosofía en el medio rural con experiencia como jefe de estudios.
Entrevista 8	Profesora de lengua castellana y literatura y de taller de lengua en el medio rural, con más de 30 años de experiencia profesional.
Entrevista 9	Profesor de física y química en Zaragoza con experiencia en medio rural y urbano.
Entrevista 10	Profesora de matemáticas en Zaragoza con 22 años de experiencia.

Fuente: Elaboración propia.

Se contactó con los/as docentes y se les informó de manera individual sobre el objetivo general de la investigación de la que formarían parte. Según disponibilidad, se concretaron entrevistas individuales con cada uno/a de ellos/as. Como trabajo previo a dicha entrevista, se les propuso pensar en casos concretos de alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español con desconocimiento del idioma y, además, reflexionar sobre qué aspectos o factores influyeron positivamente o negativamente para así conseguir el éxito o no conseguirlo (finalizar la ESO). Para lograr una mayor comodidad a los encuestados, las entrevistas se realizaron en espacios familiares para los mismos (despacho personal de trabajo o sus hogares en entrevistas online).

Se eligió la técnica de la entrevista para llevar a cabo la recogida de datos. Según señalan López y Deslauriers (2011), la entrevista es una conversación entre dos o más personas en un lugar y sobre un tema y finalidad determinados. En este caso, tal y como quedó reflejado en líneas precedentes, las preguntas se elaboraron durante el periodo de documentación, partiendo de las conclusiones finales de investigaciones previas. Es decir, se preguntó al grupo de docentes sobre aquellos aspectos que otras investigaciones consideraron positivos en el alcance del éxito, para conocer cuál es realmente el más decisivo. Esta modalidad da cierta flexibilidad en el desarrollo de las entrevistas, porque permite al entrevistado hablar libremente de cualquier aspecto dentro de la pregunta formulada.

La entrevista comenzó con una pregunta general sobre qué factores creen los/as docentes que influyeron en el alcance del éxito o fracaso educativo de sus educandos. Después, se formularon otras sobre las demás variables de la investigación: aulas de adaptación lingüística, semanas culturales, segregación, contacto familiar, interés del alumnado, abandono escolar, expectativas del profesorado, adaptaciones curriculares, país de procedencia, nivel de estudios de las familias, el idioma materno, la cultura y la finalización o no de la ESO vista como éxito o fracaso. Por lo tanto, se trata de entrevistas abiertas formadas por 14 preguntas.

Opción literal de las entrevistas para su posterior vaciado en un sistema de

categorización de las variables en elementos transformadores (influyen positivamente) o elementos exclusores (influyen negativamente) en formato tabla. Dicha representación permitió tener un enfoque general y visual de las opiniones de cada docente para el posterior análisis.

Para conseguir mayor validez y fiabilidad en la investigación, se procede a la realización de un procedimiento propio de investigaciones participativas. Se trata de una devolución al campo de las entrevistas (vía correo electrónico). Consiste en dar la oportunidad a las personas entrevistadas de leerse y reconocerse en la transcripción de sus entrevistas. En el caso de querer añadir y/o modificar algún aspecto, éste fue el momento de hacerlo.

Durante las últimas entrevistas surgieron temas de especial interés y por ello se consideró conveniente preguntar a los primeros entrevistados sobre esos mismos temas. De esa manera, se añadieron más preguntas a la transcripción literal de sus entrevistas.

La disposición de las entrevistas una vez revisadas por los participantes, dieron lugar a un pequeño análisis individual de cada una de ellas, en el cual se redacta brevemente cuándo influye cada una de las variables como transformadoras o exclusoras. Posteriormente, se traspasan los resultados de las ocho entrevistas a una tabla común para la obtención de los resultados finales de la investigación.

## 5. Resultados

Tras la categorización de las variables en factores exclusores y transformadores, se procedió a la obtención de resultados finales de cada variable. A pesar de las diferentes opiniones y puntos de vista del equipo docente entrevistado, existe una variable que a su juicio funciona sin duda como un elemento totalmente transformador, imprescindible para el alcance del éxito académico: el interés.

### 5.1. Interés del alumnado por aprender

Uno de los factores que sin duda influyen de manera positiva en el alcance del éxito del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo y con desconocimiento del idioma es según los entrevistados, el interés y esfuerzo que muestra la persona en cuestión por aprender. La directora de Educación Secundaria del centro concertado de Zaragoza lo afirma así:

“En general al salir adelante, en este caso sacar la secundaria, de acuerdo, pero, en general salir adelante, su esfuerzo e interés... uffff... esfuerzo interés, y eee, de acuerdo, el apoyo que recibieron desde aquí, pero sobre todo esfuerzo e interés.” (Entrevista 1).

La profesora de matemáticas de este mismo centro apoya dicha cita,

considerando las ganas del alumnado como imprescindibles.

¿El éxito? Pues que ellos tengan ganas de mejorar y de conseguirlo y que la familia esté detrás empujando. (Entrevista 10).

Otro docente de Lengua Castellana y Literatura del instituto del medio rural hace referencia a un interés visto más a largo plazo, hacia un futuro profesional y hacia la vida en general, no limitado a un objetivo simplemente académico o curricular:

“A ver, yo creo que sobre todo la gran diferencia está en la... en la motivación interior, entendiendo por motivación interior, aquella que no tiene que ver con la motivación de la escuela, es decir, con lo jerárquico o con lo académico”. (Entrevista 3).

Por lo tanto, el interés hacia el aprendizaje es sin duda considerado como el factor principal para el alcance del éxito académico.

### **5.1.1. Apoyo escolar: aulas de adaptación lingüística, segregación, adaptaciones curriculares y semanas culturales**

Para los docentes que imparten clases en aulas de adaptación lingüística, éstas pueden ser un buen recurso siempre y cuando el personal esté bien preparado académicamente y tenga una gran capacidad de adaptación al alumnado.

“...eee una muy buena formación del profesor, ya sea PT o de lengua o de lengua extranjera... tiene que tener muy buena formación o una capacidad muy rápida para adaptarse a un alumno en concreto.” (Entrevista 3)

A pesar de que en un primer momento las aulas de adaptación lingüística pueden ayudar, la permanencia continua en las mismas puede resultar perjudicial durante su escolarización, impidiéndole avanzar al mismo nivel que el resto de compañeros/as.

“Hombre, son... importantes. Eee en concreto yo creo que el principal, o para mi principal, éxito de este tipo de aulas, en estadios iniciales, es la acogida. Es decir, que el chaval, el alumno o alumna se sienta acogido, se sienta cómodo”. (Entrevista 2).

“A ver, tiene que ser un complemento. Como se aprende un idioma es estando en medio de... quiero decir, en inmersión total, pero claro, si alguien acaba de aterrizar en un centro de secundaria y no sabe para nada español, pues lógicamente no lo puedes poner en una clase de matemáticas el primer día.” (Entrevista 4)

“Hombre, para un primer conocimiento sí. Luego eee tenerlos aislados fuera del grupo clase no sé si es muy beneficioso, porque no sé si les permite avanzar al mismo ritmo que a los compañeros.” (Entrevista 8).

“Cuando el nivel es muy bajo y es imposible que se integren con el resto, pues... eee... lo primero es el idioma, o sea, que aprendan el idioma... y en cuanto ya pasen un determinado nivel es mejor que estén con sus compañeros que el hecho de que

se vayan a otro sitio.” (Entrevista 9).

Las aulas de adaptación lingüística son segregadoras y sólo pueden funcionar en momentos puntuales para algo específico.

“Es que para mí la segregación sería si estuviéramos separando constantemente. En el caso en el que separamos puntualmente a alguien, para mí es una especialización.” (Entrevista 5).

La profesora de matemáticas sí considera las aulas de adaptación lingüística como un elemento positivo para el alcance del éxito académico si durante la estancia en dicha aula (siendo dicha estancia puntual, no continua) se puede, además, dar un empuje a una asignatura en concreto:

“...hacen el aprendizaje del idioma, pero con una asignatura. Por ejemplo, este año (...) ciencias naturales. Y es que así vas avanzando de otra manera. Pues a lo mejor no lo desarraigas tanto de la clase, lo sacas en momentos puntuales todas las semanas y entonces trabajas una asignatura. Aparte de lengua, contenidos de biología”, (Entrevista 10).

La segregación continua puede afectar a nivel personal al alumnado actuando como elemento exclusor.

“...no pueden interactuar al mismo nivel que el resto de compañeros y el hecho de sentirse segregados...les hace a menos...” (Entrevista 8).

La profesora de matemáticas de Zaragoza considera que la segregación es positiva al principio para después poder desenvolverse en el aula ordinaria.

“Ellos necesitan el idioma, pero sí que es verdad que también necesitan estar con un grupo. Hay que ir jugando. Pues sí, que tengan sus horas fuera para que eee... aprenda el idioma lo antes posible, pero también no desarraigarlo mucho de la clase, porque al fin y al cabo es donde va a tener que desenvolverse. (Entrevista 10).

Por lo tanto, aunque las aulas de adaptación lingüísticas en un primer momento pueden ayudar al alumnado de incorporación tardía a finalizar la ESO, la estancia perpetua en las mismas puede tener un efecto contrario, dificultando las interacciones con el grupo de iguales, así como la adquisición de los aprendizajes del grupo clase, siendo un elemento exclusor.

Por otro lado, las adaptaciones curriculares fueron vistas por parte de todos los docentes como herramientas transformadoras, que ayudan al alcance del éxito, siempre y cuando tengan una coherencia y una lógica, sean reales, flexibles y estén evaluadas, revisadas y supervisadas constantemente. Deben ser un paso para que el alumnado forme parte del grupo-clase, pero no deben ser un fin en sí mismas.

“...sería práctico, útil, una adaptación muy flexible y que se pueda revisar a lo mejor cada mes...” (Entrevista 2).

“...una herramienta fundamental y que sea real y que esté supervisada y que esté evaluada para que el alumno pueda acceder cuanto antes al curso que le

corresponde.” (Entrevista 6).

Si las adaptaciones curriculares no permiten un avance en el aprendizaje de las personas pueden conducir al fracaso escolar, siendo, por tanto, también un fracaso en sí mismas, ya que impiden el avance del alumnado.

“Influyen en el éxito... porque si no se consigue lo que se pretende, no es que influyan en el fracaso, es que son un fracaso en sí mismas.” (Entrevista 1).

Por otro lado, un docente considera más importante hacer una inmersión lingüística para aprender el idioma, que realizar una adaptación curricular.

“O estás o no estás(...). La teoría diría que muy bien, que las adaptaciones muy bien, yo... hasta donde he visto es que, que más vale centrarse en el idioma y que se junten bien con sus compañeros, que el hacer una adaptación que haga que lleguen de manera ficticia.” (Entrevista 9).

Otra docente considera importante que exista una adaptación curricular, siempre y cuando se “tire” del alumnado y conseguir que alcance el nivel de la clase para trabajar lo mismo que los compañeros.

La adaptación curricular tiene que ser la base (...). De ahí tienes que conseguir que tengan esos conocimientos y tirar de ellos todo lo que puedas (...) que no esté todo el año con esa adaptación (...) para que lo antes posible puedan estar al mismo nivel que los compañeros. (Entrevista 10).

La celebración de semanas culturales puede ser una buena manera de inclusión para trabajar con alumnos/as de todas las nacionalidades y lenguas, incidiendo positivamente en la autoestima del alumnado. Sin embargo, si son las mismas actividades que se realizan en el aula, pero de una manera diferente, no influyen tan positivamente.

“...de pronto esos chavales que estaban más perdidos son el centro de interés entonces, como que su autoestima despunta... una semana cultural al uso donde ven más de lo mismo...pero de lengua, matemáticas... siguen siendo el mismo perro con diferente collar, pues a ellos especialmente no sé si les sirve de mucho. (Entrevista 1).

En contraposición a esto, otra docente considera de mucho valor seguir centrándose en lo curricular durante estas celebraciones.

“Son positivas siempre y cuando estemos trabajando cosas curriculares, que no sean unos días ahí de juerga por juerga, sino que sean unos días en los que metas material curricular.” (Entrevista 10).

Otras docentes apoyaron esta idea, ya que el alumnado puede sentirse integrado durante el desarrollo de dichas semanas culturales.

“Muy positivamente, cuanto más se vea reflejada su cultura en el entorno de acogida, mejor. (Entrevista 4).

“...les ha ayudado bastante a integrar a la gente, porque se sienten comprendidos.” (Entrevista 8).

Otros profesores hicieron referencia a las semanas culturales como un intercambio de conocimiento de las culturas, influyendo de esta manera positivamente en el alumnado.

“Las semanas culturales me parecen muy importantes para potenciar de alguna manera nuestra cultura... Pero aparte también es muy importante para promocionar los propios.” (Entrevista 5).

“...el intercambio de las perspectivas de las distintas culturas es bueno. Nosotros cuando hemos preparado semanas culturales es para dar a conocer y dar a conocer es muy importante, porque cuando no se conoce se generan esos prejuicios negativos.” (Entrevista 6).

Finalmente, dos docentes coincidieron en la idea de que, en ocasiones, las semanas culturales pueden incluso llegar a señalar y subrayar más al alumnado inmigrante, más que acogerlo. Como señala otro docente, no estarían integrados con el resto de la clase.

“Las semanas culturales están bien como momentos de sensibilización, de conocimiento, de acercamiento al otro, vale, pero eso es folklore, falta la otra parte. Si solo me quedo en el folklore, no interno, no ayudo y simplemente eee ...en algunos casos los estoy señalando.” (Entrevista 2).

“creo que lo que consigues es eeee un subrayado que apunta más hacia la exclusión que hacia la integración.” (Entrevista 3).

“Yo lo veo como un motivo casi de sufrimiento, porque ven que... la gente va por un lado y ellos van por otro.” (Entrevista 9).

Como conclusión, se puede resaltar la gran variedad de opiniones con respecto a la celebración de semanas culturales, pudiendo influir positivamente en el alcance del éxito, permitiendo la integración y la compartición de tradiciones y culturas. Aunque, en ocasiones pueden producir el efecto contrario, subrayando al alumno/a inmigrante.

### **5.1.2. Éxitos y fracasos: abandono escolar, no finalizar la ESO y expectativas del profesorado**

En cuanto al abandono escolar, éste fue visto como un fracaso para algunos de los entrevistados, sin embargo, otros subrayan la idea de que no es un fracaso sólo del alumnado, sino que es un fracaso de todos.

“Es un fracaso, pero no obviamente, no necesariamente de ese chaval. Y no necesariamente de los profesores. Y no necesariamente de las familias, quiero decir, es un fracaso de todos.” (Entrevista 1).

“Yo creo que el fracaso al final es de todos.” (Entrevista 7).

Otros docentes generaron bajas expectativas sobre el abandono escolar. Consideraron que se trata de un tiempo necesario en la vida de aquellas personas, tiempo que puede servir de aprendizaje. No se considera un fracaso si se tiene claro cuál es su interés y su meta, aunque en ocasiones no se es consciente del cambio que supone.

“...es una etapa que ha servido de aprendizaje a la posterior etapa” (Entrevista 2).

“...el abandono escolar no es un fracaso, sino que es un periodo necesario y transitorio para continuar con el tema de los estudios.” (Entrevista 3).

“...cuando abandona la escuela es porque verdaderamente tiene muy claro cuál es su meta y cuál es su trabajo, y está muy claro cuál es su dirección, entonces, probablemente podríamos pensar que no sé si es un fracaso, pero desde luego es un cambio, ¿no? y un cambio igual incluso bien seleccionado, pero en cambio muchas veces el tema del abandono escolar creo que es muy inconsciente” (Entrevista 5).

“¿Es fracaso escolar porque no se le da bien estudiar? Pero es que a lo mejor él es bueno en otras cosas, entonces no es un fracaso. No encaja a lo mejor en el sistema educativo tal cual lo tenemos ahora. (Entrevista 10).

Por otro lado, en cuanto al abandono de los estudios, la toma de esta decisión de finalizar la ESO fue percibida como un fracaso por parte de uno de los docentes si implica también el abandono total de su formación.

“No si uno es capaz de dirigir sus inquietudes hacia otros estudios... el fracaso es que estas personas abandonen su formación.” (Entrevista 7).

Otros dos docentes del centro de Zaragoza consideraron que no se trata de un fracaso, pero sí de una dificultad o un hándicap para el futuro.

“...pues mira realmente, no sé si es un fracaso, pero a día de hoy sí es un hándicap, ¿no?” (Entrevista 5).

“...creo que no terminar la ESO es una dificultad, no un fracaso. Es una vía necesaria para un futuro profesional.” (Entrevista 6).

El profesor encargado del aula de inmersión lingüística de Zaragoza consideró que no finalizar la ESO es un fracaso social.

“Lo entendería como un fracaso social, ya que la sociedad educativa (nunca del profesorado) no ha sabido conectar con los intereses individuales de ese alumno dentro de este periodo formativo.” (Entrevista 2).

Esta idea fue compartida parcialmente por otra docente del medio rural, la cual considera que la sociedad sí considera como un fracaso no terminar la ESO.

“Pues hombre... es así como lo ve la sociedad, pero eso... yo creo que hay muchas vías para conseguir llegar a donde se quiere.” (Entrevista 7).

Finalmente, otros cuatro docentes (dos de Lengua Castellana, uno de Física

y Química y otra de Matemáticas) creyeron en la posibilidad de retomar los estudios más tarde o encaminarse hacia otro lado que no sea la ESO, de manera que ese abandono no sería visto como fracaso.

“No. No lo creo. Porque pensar eso sería no creer en... un sistema que permite el reenganche.” (Entrevista 3).

“Hay personas que viven una adolescencia compleja y uno de los resultados es que dejan los estudios, pero luego, cuando maduran, los retoman, y a veces con resultados muy positivos.” (Entrevista 4).

“Además de la ESO, hay otros caminos y además, la ESO últimamente no solo se puede conseguir a los 15 ó 16 años, sino que también se puede hacer en el futuro.” (Entrevista 9).

“Yo como profesora intento que cada alumno tenga el mejor futuro posible y hay a veces que tú ves que por sus capacidades pues que a lo mejor no van a poder conseguir terminar la Secundaria, entonces hay que buscar una vía alternativa donde (...) su vida futura pueda ser la mejor posible. Pero como madre, sí quiero que mis hijos acaben la secundaria, porque creo que eso les va a dar un futuro mejor.” (Entrevista 10).

Por último, las expectativas del profesorado es otra variable que influye como excluyente o como transformadora. Varios docentes informan sobre el Efecto Pigmalión. Todo depende de la manera en la cual el docente crea sus expectativas hacia sus educandos. Si éstas son positivas, conducirán al éxito. En cambio, si son negativas, conducirán al fracaso del alumnado.

“Eeee claro, existen unos prejuicios y unos preconceptos que por supuesto influyen ¿no? Y bueno, ya sabes, por supuesto el efecto Pigmalión, ¿no?” (Entrevista 3).

“...está muy estudiado en psicología y denominado como el efecto Pigmalión. Por tanto, son muy importantes las expectativas que tengamos del alumnado y cómo segmentarlas en pequeñas metas que puedan ir superando de forma satisfactoria.” (Entrevista 5).

“Son muy importantes, que el profesor se crea que realmente que un alumno pueda superar una etapa, un curso, una asignatura es muy importante.” (Entrevista 6).

“Yo creo que si un chaval, por ejemplo, siente que no esperan nada de él, va a fracasar seguro... Sin embargo, si un alumno o alumna ve que tienen esas perspectivas, que le animas y dices que puede conseguirlo y podrá ser no sé qué... irá hacia adelante.” (Entrevista 8).

Por otro lado, dos docentes informaron sobre dichas expectativas, pero haciendo referencia a su propia labor como docente. Éstas influyen positivamente según la concepción de la importancia que creen que tiene su enseñanza y los ánimos que dan al alumnado.

“...si un profesor entra en un aula pensando en que no vale la pena lo que explica, está claro que eso lo transmite, pero si entra pensando que lo que explica es esencial

para la vida de esos chicos, también lo transmite.” (Entrevista 4).

“Muchas veces... Es la motivación del profesor la que, eee... de manera un poco ficticia sí que le hace llegar, pero, por lo poco que he visto, me parece contraproducente, porque parece que son más las granas del profesor que del alumno.” (Entrevista 9).

En contraposición a estas ideas, otro docente no consideró que exista una relación entre las expectativas del profesorado y el éxito del alumnado. En cambio, sí que puede influir la relación entre los profesores/as y los alumnos/as o, el gusto o disgusto por determinadas asignaturas, así como la relación que se tenga con ese alumno.

“Yo creo que no. Y si cabe, sí que la relación entre el profesorado o el alumno y el profesorado puede influir a la hora de que esa asignatura te guste más o te guste menos o que una asignatura en un curso te guste más y al siguiente cambie de profesor y te afecte, pero yo creo que no va más allá.” (Entrevista 2).

Esta misma idea es apoyada por otra docente.

“Yo siempre he pensado que para poder conseguir que tus alumnos avancen, primero te los tienes que ganar emocionalmente. Tienes que conectar con ellos.” (Entrevista 10).

Finalmente, las expectativas que el docente crea sobre sus alumnos/as así como la confianza que tiene en que lo que enseña es importante, cobran importancia en el alcance del éxito, ya que se terminan transfiriendo a sus educandos.

### **5.1.3. Historia personal: país de procedencia, lengua materna y cultura de origen**

El país de procedencia influye en el éxito del alumnado de incorporación tardía si su contexto cultural de origen valora la educación y según la similitud de la escolarización del país de acogida con el país natal.

“...tienes un bagaje cultural, y tienes unos conocimientos adquiridos de una escolarización más o menos parecida, (que parecida), no igual, a la española, pues tienes muchas probabilidades de éxito.” (Entrevista 2).

“Hay contextos culturales que priorizan la disciplina” (Entrevista 4).

Una docente considera que el país de procedencia no influye de manera decisiva, pero sí marca la diferencia en el nivel curricular con el que llegan a España.

“Yo creo que no. No. Lo que pasa que depende de qué país vengan, tienen un nivel más bajito o no. Luego no, porque cada niño es diferente y unos lo alcanzan más rápido y otros no.” (Entrevista 10).

Una docente consideró que, en ocasiones, debido a la gran diferencia entre la lengua materna y la vehicular, conseguir mantener una conversación es considerado ya un éxito.

“...su idioma es tan distinto del nuestro que ostras, si consigue mantener una conversación, para mí eso merece un monumento” (Entrevista 1).

Según otro grupo de docentes, cuanto más parecida sea la lengua materna a la lengua del país de acogida, menores serán las dificultades y, por lo tanto, más probabilidades de éxito. Se trata de alumnado proveniente principalmente de países de lenguas románicas (del Este de Europa) que ha presentado menores dificultades en el transcurso de su escolarización por las similitudes que existen entre la lengua materna y la vehicular.

“También es cierto que, a la gente, o los alumnos que vienen de países del este de Europa, aparte de que el idioma tiene raíces comunes, es más fácil que se adapten y más probabilidades de éxito.” (Entrevista 2).

“Los países del este, por lo que sea ... son como esponjas para la adquisición rápida del castellano.” (Entrevista 3).

“Los alumnos que proceden de países de lenguas románicas tienen bastante menos dificultades que el resto.” (Entrevista 4).

“...no sé si que tengan más relación las lenguas europeas con las nuestras que por ejemplo las del norte de África para que se consiga mejor el éxito... no sé si al ser el rumano una lengua románica muy parecida al castellano por ser más fácil de aprender...” (Entrevista 8).

“Yo hay veces que hablo de “niveles de extranjería”, ¿no? Por ejemplo, un italiano..hmm.. no es extranjero ¿vale? Eeee, rumano, francés, pues... es muy poco extranjero, pero claro, una persona que venga por ejemplo... chinos..., un chino es muy extranjero. (Entrevista 9).

Finalmente, otro docente no consideró la lengua materna como un factor decisivo, sino más bien la capacidad que la persona tiene de hacer transferencias de conocimiento de una lengua a otra. Estas transferencias dependen en gran medida de la capacidad de abstracción y del nivel de vocabulario que posee el/la alumno/a.

“...independientemente de la lengua que estés hablando, cuanto mejor es el lenguaje y cuanto mejor construido está, mejor podrás hacer esa transferencia, estoy seguro. Entonces, el lenguaje si es más pobre, las ideas son más imprecisas.” (Entrevista 5).

El país de procedencia y la lengua materna son dos factores a tener en cuenta según afirmaron los entrevistados. Cuanto más distintas sean las lenguas de ambos países, así como sus costumbres y tradiciones, la adaptación será más costosa. A este hecho se suma además la cultura de procedencia del alumnado. Ésta no influye en el alcance del éxito del alumnado, aunque sí influyen los hábitos de las personas.

“En cuanto a la cultura creo que influye más en cuanto a los hábitos que la gente tiene, ¿no? Si tienen el hábito de leer algo o no tienen el hábito de leer.” (Entrevista 7).

La directora de secundaria de Zaragoza informó que la cultura influye negativamente o positivamente según los prejuicios que el resto de personas puedan llegar a tener sobre la cultura de otra persona.

“...influir negativamente en el éxito; no tanto por culpa de la cultura propiamente dicha, como por los prejuicios que todos tenemos (los inmigrantes y nosotros) respecto a los demás.” (Entrevista 1).

Otros docentes hicieron referencia a la similitud entre la cultura de procedencia y la del país de acogida. Cuanto más se parezcan en prioridades, valores, etc., más fácil será su integración, favoreciendo por ende el alcance del éxito.

“Diría que sí. No todas las culturas tienen los mismos criterios, los mismos modos, o la misma forma de concebir el mundo.” (Entrevista 2).

“Creo que sí. Hay contextos culturales que priorizan la disciplina, y contextos culturales que potencian otros valores”. (Entrevista 4).

“Si precisamente viene de una cultura que es muy contraria ...de la sociedad española, pues lo va a tener más complicado el encontrar su lugar.” (Entrevista 5).

“Yo hablaría de nuevo de “niveles de religiosidad”. Vale, en España mucha gente es atea, pero somos de cultura católica. Alguien que sea de cultura católica, aunque tenga la religión que tenga, se va a integrar en una escala de valores.” (Entrevista 9).

Por último, otro docente negó rotundamente la influencia de la cultura como factor de influencia.

“No. No lo creo. Mi experiencia me dice que la cultura de procedencia...no es en absoluto determinante.” (Entrevista 3).

La cultura, al igual que la lengua materna, es otro aspecto que puede influir según la diferencia existente entre la del país de origen y la del país de acogida.

#### **5.1.4. Historia familiar: nivel de estudio de las familias y el contacto del centro con las mismas**

Con respecto al nivel de estudios de los familiares, cinco de los entrevistados no lo consideraron como factor importante para el alcance del éxito. Más importancia cobró el valor que la familia da a lo curricular, las expectativas que generan sobre sus hijos/as y la importancia que dan a la educación.

“Eeee sí que pueden marcar un referente, sí, pero también es importante, o yo lo pondría casi al mismo nivel; la preocupación de los padres porque sus hijos, aunque no tengan un nivel cultural muy elevado, pero sí tienen ese sentimiento o esa preocupación por lo curricular, lo escolar, eso también se transmite, aunque ellos no tengan un nivel determinado.” (Entrevista 2)

“...lo que te puedo contestar es lo siguiente: más que el nivel de estudio de los padres, lo que más influye es eeeeeee la importancia que le dan a lo académico los padres.” (Entrevista 3).

“O sea, que más que estudios, eee, qué expectativas tienen los padres de que el estudio sirva para algo.” (Entrevista 4).

“Pero yo creo que es más interesante que el tema del nivel de los estudios es dónde colocan los padres las metas de su hijo, ¿no?” (Entrevista 5).

“Entonces yo creo que a veces no es cuestión solo de la formación académica que tienen los padres, sino también de las expectativas que los padres tienen con los hijos.” (Entrevista 7).

“Sí, influye, pero no tanto el nivel de estudios, sino lo importante que crea la familia que son los estudios para su hijo. (Entrevista 9).

Por otro lado, tres docentes afirmaron que el nivel de estudios de las familias sí es importante, aunque no decisivo en el alcance del éxito, ya que el alumnado puede recibir mayor ayuda y la familia está más pendiente de su escolarización.

“...suele ser que por norma general los que tienen estudios académicos valoran más el... también las situaciones pedagógicas, el clima académico, el que no vayan bien en clase” (Entrevista 6).

“Un alumno o alumna que tiene en su casa acceso a conversaciones interesantes, a ir a museos, al cine, no sé qué con más facilidad que otro, pues tendrá más éxito, ¿no? Pero tampoco es definitivo porque hay mucha gente que viene de clase humilde que... le ayudan en lo que pueden los padres y consiguen llegar muy bien.” (Entrevista 8).

“En la mayor parte de los casos yo creo que sí (...). Pero también a mi lo que me sorprende de los padres (...) su nivel de estudios es cero, pero están luchando porque sus hijos salgan adelante sea como sea (...), pero yo creo que si tienen mayor nivel de estudios, luego les pueden ayudar en casa, están más pendientes...” (Entrevista 10).

El contacto con la familia generalmente fue visto como elemento transformador, aunque muchas veces el problema de la comunicación con los mismos es difícil, porque en ocasiones también cuentan con un desconocimiento del idioma y se necesita el apoyo de los mediadores. La comunicación con las familias permite conocer más al alumnado y, además, da la oportunidad a la familia de conocer el colegio.

“Esencial, lo que pasa que aquí también nos encontramos con que a veces las familias tampoco saben español, entonces hay que hacer uso o echar mano de los mediadores.” (Entrevista 4).

“Entonces si su familia está de acuerdo en una serie de propuestas de parte del colegio y el colegio escucha las propuestas que hace su familia o comprende cuál es la realidad cultural y lingüística de ese niño o de esa niña, por supuesto va a ser mucho más fácil. Si, sí. Por supuesto que sí.” (Entrevista 5).

“...el contacto con la familia lo que nos da es una serie de porqués, ¿no? Acabamos

de entender algunos comportamientos, algunas cosas que le pasan al alumnado que tenemos delante en el aula, cuando conocemos a la familia.” (Entrevista 7).

“Es un trabajo de las dos partes, no solo del colegio.” (Entrevista 10).

Un docente considera la implicación con las familias como un elemento transformador, que influye en el éxito positivamente, pero por mucho que el docente esté ahí, al fin y al cabo, es la familia la que decide en qué nivel se puede llegar a dar esa comunicación.

“Yo no he visto profesores que pasen de las familias (...) está siempre muy de parte del alumno y muy implicado y quizás las familias eee son las que deciden la implicación con el colegio.” (Entrevista 9).

Por lo tanto, el contacto con las familias permite al centro educativo conocer en cierto modo a su alumnado y familia, aunque en ocasiones se suma a este contacto el desconocimiento del idioma también por parte de los padres y el verdadero interés que la familia tiene porque ese contacto se llegue a dar.

## 6. Discusión

La llegada a las aulas de alumnado inmigrante de incorporación tardía supuso un reto para el sistema educativo y para el educando y sus familiares. Como hemos visto, el éxito educativo de estos estudiantes puede verse beneficiado o perjudicado según la influencia de determinados factores.

Como señala Vollmer (2000), la actitud del profesorado tiene una gran influencia en el clima social y educacional del aula. Por ello, debe crearse un clima académico basado en lo emocional e instruccional, dando apoyo y respuesta a las necesidades. Todo ello deberá ir encaminado hacia la adquisición de conocimiento, actitudes y habilidades (Vedder et. al 2006). Esta idea se ha visto reflejada en la mayoría de los entrevistados, señalando que las expectativas que se crean hacia los educandos pueden influir para el éxito o fracaso según si éstas son positivas o negativas. Una buena manera para poder realizarlo es permitiendo al alumnado que hable de su llegada y de sus sentimientos, formando así una comunidad (Ann, 2017).

El bienestar personal es otro punto a tener en cuenta. El alumnado inmigrante se siente más cómodo y capaz de avanzar a nivel académico si forma parte de un grupo en el que la mayoría de las personas son inmigrantes (Westerbek, 1999). Un clima multicultural promueve en los recién llegados una mejor adaptación tanto a nivel psicológico como sociocultural (Berry, 1988). Este clima es propio de las aulas de inmersión lingüística o de celebraciones como las semanas multiculturales, consideradas también por los entrevistados como una buena manera de introducir al alumnado recién llegado en cuestiones académicas, pero también intentando dar apoyo emocional, aspecto apoyado por investigadores como Montón (2002). Todo ello, siempre y cuando se haga en momentos puntuales y no suponga una separación permanente del grupo-clase.

El papel de la familia y el contacto que ésta mantiene con el centro pueden ser factores de influencia positiva según investigadores como Sampé et al., (2012), Siguán (2003) o Casabona et al., (2012). Éstas mantienen un sentimiento de optimismo hacia la escuela y de éxito hacia sus hijos/as, dándoles apoyo y guiándoles para triunfar en el aprendizaje (Portes y Rumbault, 2001). La ambición de la familia se ve reflejada en los/as niños/as, de manera que acuden a la escuela con una actitud muy positiva y con mayores expectativas educativas que los nativos. (Ackert, 2018). Estas ideas se confirmaron por varios docentes durante las entrevistas. El valor que la familia da a lo curricular y las expectativas que generan sobre la escuela y la educación, es lo que impulsa al éxito a sus hijos/as, y no tanto el nivel de estudios de la familia que en un principio Hardoy y Schone (2013) calificaron como importante en el caso del alumnado noruego.

Aunque en un principio el país de nacimiento de los padres era un factor clave (Lee y Krugman, 2013), en otras investigaciones (Del Valle y Usategui, 2007 y Fernández, 2017) se suma la importancia de la cultura, la lengua materna y el país de procedencia. Las diferencias entre la lengua vehicular y la materna, o, entre las costumbres y tradiciones de una cultura u otra permiten una adaptación más o menos temprana. Esta idea es apoyada por la mayoría de las personas entrevistadas y justificada con ejemplos de alumnado proveniente de países del Este.

Finalmente, en cuanto al abandono escolar, éste es más frecuente en el caso de los alumnos/as llegados a partir de los ocho años (Hardoy y Schone, 2013). Si éste se lleva a cabo de manera prematura, impide la adquisición de unas habilidades necesarias para acceder al mercado laboral, dificulta el aprendizaje permanente, la participación en la sociedad y puede ser un riesgo de exclusión social (Casabona et al., 2012). Los entrevistados comparten esta idea. Si este abandono se produce de manera inconsciente acarreará consecuencias negativas.

## 7. Conclusiones

Son muchos más los factores que influyen en el alcance del éxito en el alumnado inmigrante de incorporación tardía con desconocimiento del idioma además de los mencionados en la presente investigación.

A modo interpretativo general, el interés personal del alumnado por aprender es uno de los aspectos más importantes para el éxito. A esto se suma también la implicación del centro educativo en el proceso de adaptación y aprendizaje, así como la historia personal de cada uno/a.

En cuanto al apoyo escolar, el centro debe estar preparado para tratar con este tipo de alumnado. La inmersión lingüística se ha catalogado como una oportunidad para una primera toma de contacto con la nueva cultura y la lengua, aunque la salida permanente del aula ordinaria hará que las aulas de inmersión lingüísticas funcionen como un elemento excluyente del éxito. El trabajo en las mismas debe llevarse a cabo en momentos puntuales, procurando permanecer con

el grupo-clase el mayor tiempo posible. Por otro lado, las adaptaciones curriculares son herramientas útiles siempre y cuando sean reales, se evalúen y se modifiquen a demanda del progreso personal de cada alumno/a. A todo ello, se suman sin duda las expectativas del profesorado. El grupo de profesionales que entran al aula debe ser consciente de la importancia que tienen los conocimientos, transfiriéndola seguidamente a su grupo de educandos.

El contacto de la familia con el centro funciona como elemento transformador, porque sirve a los hijos/as de empuje hacia el aprendizaje. La lengua materna, el país de procedencia y el bagaje cultural pueden afectar en mayor o menor medida, según la similitud que éstas tengan con las del país de acogida.

Por último, los/las docentes generaron bajas expectativas sobre el abandono escolar, considerándolo como un elemento exclusor del éxito. En el caso de que sea un periodo transitorio no se catalogaría como negativo, aunque la mayor parte del alumnado no se reengancha al ámbito académico.

Finalmente, como limitación de la presente investigación queda resaltar la opinión sobre dicha temática vista desde los ojos de los estudiantes que han pasado por esta situación durante su periodo de escolarización en la Secundaria. De esta manera, se podrán contrastar opiniones, consiguiendo unos resultados más generales y de mayor validez, teniendo en cuenta ambas experiencias (alumnado y profesorado).

### Referencias bibliográficas

- Ackert, E. (2018). Segregation paradox? School racial/ethnic and socioeconomic composition and racial/ethnic differences in engagement. *Social Science Research*, 70, 144-162.
- Alegre, M.A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Álvarez, A. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso* (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Ann, M. (2017). The professional educator: Celebrating the voices of immigrant student. *American Educator*, 41(4), 13-15.
- Aubert, A., Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. HipatiaEditorial

- Berry, J. W. (1998). *Acculturative stress*. Taylor and Frances/Routledge.
- Casabona, N., Fernández, R., y Mondéjar, E. (2012). Trayectorias educativas de éxito de estudiantes de origen inmigrante escolarizados en el sistema educativo español. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1).
- Cuenca, M., y García, J. (2014). Aspectos vinculados al éxito académico y las expectativas del alumnado inmigrante en la Universidad. *Campo Abierto*, 1, 73-96.
- Del Valle, A. I., y Usategui, U. (2007). Inmigrantes en la escuela: la mirada del profesorado. En Giró, J. *La escuela del siglo XXI*. Conferencia llevada a cabo por la Universidad de la Rioja, Logroño.
- Fernández Sierra, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XX1*, 20(1), 121-140,
- García, A. (2009). La integración del alumnado inmigrante en el ámbito escolar: adecuar los recursos y aprovechar la diversidad. *Cuadernos de Trabajo Social*, 22, 297-314.
- Gento, S., González, R. (2010). *Integración educativa e inclusión de calidad en el tratamiento educativo de la diversidad*. Madrid, España: UNED
- González, R., Medina, M., y Domínguez, M. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo.
- Hardoy, I., & Schøne, P. (2013). Does the clustering of immigrant peers affect the school performance of natives? *Journal of Human Capital*, 7(1), 1-25.
- Lee, J. C., & Klugman, J. (2013). Latino school concentration and academic performance among Latino children. *Social Science Quarterly*, 94(4), 977-1015.
- López, R. y Deslauriers J. P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el Trabajo Social. *Revista de trabajo social y ciencias sociales*, 61.
- Montón, M.J. (2002). La educación del alumnado inmigrante. Un reto social y educativo. *Anuario de Psicología*, 4, 499-519.
- Pliego, N., y Valero, M. (2011). Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente. *Hekademos*, 8, 77-90.
- Portes, A., & Rumbault, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. Russell Sage Foundation.

Sampé, M., Arandia, M., y Elboj, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73, 119-132.

Siguán, M, (2003) Inmigración y adolescencia. Paidós

Soler, R. (2013). Acciones educativas para colectivos en situación de vulnerabilidad social en Aragón: Alumnos inmigrantes con diversidad lingüística. ¿Cuál sigue siendo el problema de fondo? *Educación*, vol. 49/2, 267-286.

Taylor, S. y Sobel, D (2001). Addressing the discontinuity of students' and teachers' diversity: a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 487-503

Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind K., Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings; problems, and solutions. *Educational Research Review*, vol. 1 (2), 157-168.

Vollmer, G. (2000). Praise and stigma: Teachers' constructions of the "typicalESL student". *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 53-66.

Westerbeek, K. (1999). The colours of my classroom (tesis doctoral). San Domenico de Fiesole, Italia: European University Institute.

**Contribuciones del autor:** ICM: Generación de ideas, Revisión bibliográfica, Marco conceptual, Metodología, Recogida de datos, Análisis de datos, Conclusión y discusión, Redacción. CE: Generación de ideas, Marco conceptual, Metodología, Análisis de datos, Conclusión y discusión, Redacción. SO: Generación de ideas, Marco conceptual, Metodología, Recogida de datos, Conclusión y discusión, Redacción.

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiación externa.

**Agradecimientos:** Los autores agradecen su colaboración a los centros educativos y a los participantes por formar parte de esta investigación.

**Conflicto de intereses:** Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

**Declaración ética:** Esta investigación se ha realizado de acuerdo con las recomendaciones del Consejo de la Asociación Británica de Investigación Educativa en la cuarta edición de sus Directrices Éticas para la Investigación Educativa (2018). se garantizó en todo momento el cumplimiento de las normas de la Declaración de Helsinki sobre experimentación humana.

**Cómo citar este artículo:**

Morar, I., Ekboj, C. & Orejudo, S. (2025). Formación en competencias profesionales en Pedagogía mediante el Aprendizaje Basado en Eventos. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 30 (1), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v29i3.21508>