



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Especialidad: Orientación Educativa

Trabajo Fin de Máster

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DE LA
INCLUSIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE EN EL AULA
A TRAVÉS DE TÉCNICAS COOPERATIVAS
MULTILINGÜES**

Curso 2024/2025

Autora: Carmen Tena Moralo

Tutora: María Inmaculada Gallego Gutiérrez

Valladolid, Junio 2025

Índice de contenidos

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN.....	7
1. JUSTIFICACIÓN.....	9
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	12
2.1 La Inmigración en España y Castilla y León	12
2.2. Inmigración y educación.....	17
2.3. El aprendizaje cooperativo	21
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	25
1. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN	25
1.1. Objetivos generales (OG)	25
1.2. Objetivos específicos (OE).....	25
2. DESTINATARIOS	25
3. UBICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN	26
4. METODOLOGÍA	26
4. 1. Procedimiento	26
4.2. Descripción de las sesiones	28
5. TEMPORALIZACIÓN.....	37
6. DISEÑO DE EVALUACIÓN.....	37
CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	38
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42
ANEXOS.....	48
Anexo 1. Diario de sesión	48
Anexo 2. Cuestionario familias reunión comienzo de curso.....	49
Anexo 3. Roles Aprendizaje cooperativo.....	50
Anexo 4. Cuestionario inicial resolución de conflictos.....	53
Anexo 5. Apoyo docentes resolución de conflictos	54
Anexo 6. Guion para resolver un conflicto	56
Anexo 7. Ejemplo conflictos	58
Anexo 8. Escuela de traductores	60
Anexo 9. Fragmento de “El camino” de Miguel Delibes.....	61
Anexo 10. Ficha base cartas	63
Anexo 11. Cuestionarios de evaluación	64
Anexo 12. Evaluación de sesión (docentes).....	66

Índice de tablas

Figura 1	13
Figura 2	14
Figura 3	16
Tabla 1.....	35
Tabla 2.....	37

RESUMEN

La creciente diversidad cultural y lingüística en las aulas plantea nuevos retos para la inclusión educativa. Este Trabajo de Fin de Máster propone una intervención dirigida a alumnado de 1º de Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de mejorar la inclusión del alumnado inmigrante mediante técnicas de aprendizaje cooperativo con enfoque multilingüe. La propuesta se enmarca en el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, e integra contenidos curriculares con dinámicas que reconocen y valoran las lenguas maternas presentes en el aula. La intervención se estructura en dos fases: una primera centrada en la adaptación al aprendizaje cooperativo y una segunda en la aplicación de técnicas cooperativas en el área de Lengua y Literatura, incorporando el multilingüismo como recurso pedagógico. Se plantea una evaluación combinada (cuantitativa y cualitativa) para valorar el impacto en la inclusión social, el rendimiento académico y el bienestar emocional del alumnado. Este trabajo defiende que el uso de metodologías cooperativas y el reconocimiento de la diversidad lingüística contribuyen a crear entornos educativos más equitativos, participativos y respetuosos.

Palabras clave: *inclusión, aprendizaje cooperativo, multilingüismo, alumnado inmigrante, secundaria.*

ABSTRACT

The increasing cultural and linguistic diversity in classrooms poses new challenges for educational inclusion. This Master's Thesis presents an intervention aimed at first-year secondary education students, with the objective of improving the inclusion of immigrant students through cooperative learning techniques with a multilingual approach. The proposal is framed within the Tutorial Action Plan and the Support Plan for the Teaching-Learning Process and integrates curricular content with activities that recognize and value the native languages present in the classroom. The intervention is structured in two phases: the first focuses on adapting to cooperative learning, while the second applies cooperative techniques in the subject of Language and Literature, incorporating multilingualism as a pedagogical resource. A mixed-method evaluation (quantitative and qualitative) is proposed to assess the impact on students' social inclusion, academic performance, and emotional well-being. This project supports the idea that cooperative methodologies and the recognition of linguistic diversity contribute to the creation of more equitable, participatory, and respectful educational environments.

Keywords: *inclusion, cooperative learning, multilingualism, immigrant students, secondary education.*

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster desarrolla una propuesta de intervención enmarcada en el Plan de Acción Tutorial (PAT) y en el Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA), diseñada con el objetivo de mejorar la inclusión del alumnado inmigrante a través del uso de técnicas cooperativas con un enfoque multilingüe. Este proyecto cobra especial relevancia en el contexto actual, en el que la presencia de estudiantes inmigrantes en las aulas españolas ha aumentado de forma significativa en los últimos años.

La inclusión constituye un pilar fundamental de la educación. No es posible concebir una educación de calidad sin una atención real y efectiva a la diversidad. Diversos autores han destacado la importancia de fomentar prácticas inclusivas como medio para garantizar la equidad, la participación y el desarrollo integral de todo el alumnado. En este sentido, educar desde una perspectiva multicultural se ha vuelto una necesidad urgente en un mundo globalizado, en el que las aulas acogen cada vez a más estudiantes migrantes, muchos de los cuales no dominan el idioma vehicular de enseñanza. Esta situación plantea un desafío, pero también una oportunidad para construir un modelo educativo más inclusivo y enriquecedor. Considerar las distintas culturas e idiomas presentes en el aula resulta esencial para que el alumnado inmigrante se sienta reconocido, valorado e integrado desde el primer momento.

El aprendizaje cooperativo se presenta como una herramienta pedagógica muy eficaz, no solo para facilitar la incorporación de elementos multilingües en el aula, sino también para beneficiar al conjunto del alumnado. Esta metodología permite adaptar los contenidos a las necesidades individuales de cada estudiante, al tiempo que fomenta habilidades sociales, la cooperación y el respeto mutuo, claves para el desarrollo personal y social en la adolescencia.

En este contexto, el TFM que aquí se presenta busca ser una herramienta útil para introducir el aprendizaje cooperativo como estrategia que beneficie tanto al alumnado inmigrante como al no inmigrante. Se pretende utilizar las lenguas maternas de los estudiantes no como una barrera, sino como un recurso pedagógico valioso. Reconocer y aprovechar las capacidades lingüísticas y culturales de cada alumno contribuye no solo a su integración, sino también al enriquecimiento del conjunto del grupo.

El objetivo principal de esta intervención es promover la inclusión del alumnado inmigrante, especialmente de aquellos estudiantes que aún no dominan el idioma de instrucción y que, por ello, suelen sentirse excluidos del grupo clase. Asimismo, se busca prevenir la

aparición de guetos escolares y actitudes discriminatorias basadas en diferencias culturales o lingüísticas.

Las actividades propuestas están diseñadas en consonancia con el currículo oficial del centro y de la comunidad autónoma, que introducen progresivamente técnicas cooperativas con el objetivo de familiarizar al alumnado con esta metodología. Estas actividades no solo abordan contenidos curriculares desde una perspectiva inclusiva, sino que también visibilizan y valoran activamente la diversidad cultural y lingüística presente en el aula, lo que contribuye a fortalecer el clima social del grupo clase. Posteriormente, se incorporan dinámicas específicamente centradas en las lenguas y culturas del alumnado, fomentando una apertura hacia el aprendizaje multicultural y multilingüe. De este modo, se potencia la participación de todos los estudiantes y se favorecen relaciones más equitativas y respetuosas, haciendo de la diversidad un recurso educativo que enriquece el aprendizaje colectivo.

En conclusión, este trabajo pretende ser una aportación práctica a la construcción de una escuela más justa, en la que la diversidad cultural y lingüística no solo sea reconocida, sino también integrada como parte esencial del proceso educativo. A través de metodologías cooperativas y del reconocimiento de las lenguas maternas del alumnado, se busca crear un entorno de aprendizaje en el que todos los estudiantes puedan participar activamente, sentirse parte del grupo y desarrollarse en igualdad de condiciones.

1. JUSTIFICACIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster se enmarca dentro del módulo de Prácticum del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, tal como establece la ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre. Esta normativa regula las condiciones que deben cumplir los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la docencia en dichas etapas educativas, y exige que el plan de estudios Trabajo de Fin de Máster como actividad orientada a consolidar la formación académica, investigadora y profesional del estudiante.

Asimismo, esta propuesta responde a lo dispuesto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en lo que se refiere al carácter regulado de la profesión docente, y se sustenta en el desarrollo de competencias que garanticen una actuación profesional de calidad, ética, reflexiva y adaptada a las realidades cambiantes del sistema educativo.

El diseño de esta propuesta de intervención para la mejora de la inclusión del alumnado inmigrante a través de técnicas cooperativas multilingües, dentro del Plan de Acción Tutorial (PAT) y del Plan de Apoyo al Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PAPEA), permite integrar y aplicar las competencias adquiridas a lo largo del máster, tanto generales como específicas. Concretamente, este trabajo favorece el desarrollo de la competencia G3, al exigir una comunicación clara y coherente de las decisiones pedagógicas adoptadas, tanto en el diseño como en la fundamentación del programa de intervención. Igualmente, se trabaja de forma directa la competencia G5, al considerar la dimensión ética y deontológica en el diseño de prácticas inclusivas y equitativas dirigidas a la diversidad cultural y lingüística del aula.

El uso de las tecnologías como herramienta de diseño y evaluación del proyecto responde a la competencia G6, mientras que la reflexión crítica que ha acompañado todo el proceso, así como la búsqueda de estrategias de mejora educativa basadas en la inclusión y el trabajo colaborativo, desarrollan plenamente la competencia G7, orientada a la formación continua y autónoma del profesional de la educación.

En cuanto a las competencias específicas, este trabajo contribuye a la E3, ya que se aplican los fundamentos de la orientación para diseñar una actuación centrada en el desarrollo personal, emocional y académico de los estudiantes con dificultades lingüísticas y culturales. A su vez, se concreta en la E4, al diseñar, implementar y planificar un conjunto de actividades contextualizadas en un aula de Educación Secundaria, en respuesta a las necesidades reales del

alumnado inmigrante. La competencia E5 también queda reflejada, puesto que la intervención se estructura desde un enfoque psicopedagógico que articula medidas de atención a la diversidad dentro de los planes institucionales del centro educativo.

Por otro lado, el análisis de las normativas y políticas educativas actuales que promueven la inclusión y la equidad permite desarrollar la competencia E7, mientras que el diseño de la intervención se fundamenta en propuestas metodológicas innovadoras contrastadas con la investigación actual, vinculándose con la competencia E8.

En definitiva, este TFM representa una oportunidad para consolidar las competencias adquiridas durante la formación, al tiempo que permite ofrecer una respuesta educativa realista, fundamentada y coherente con los valores de inclusión, equidad y respeto a la diversidad que definen el ejercicio profesional docente en el contexto actual.

Justificación del tema elegido

El contexto educativo actual está marcado por una creciente diversidad cultural y lingüística en las aulas, derivada de los flujos migratorios y de una sociedad cada vez más globalizada. En este marco, el sistema educativo español, a través de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), promueve una educación basada en la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad, estableciendo un currículo que prioriza el desarrollo competencial y el aprendizaje significativo. Esta ley impulsa metodologías activas que fomenten la participación del alumnado, promoviendo la colaboración y el trabajo en equipo como elementos fundamentales en la educación para mejorar la calidad del proceso educativo y reforzar los vínculos interpersonales dentro del aula.

En línea con ello, el DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la ESO en Castilla y León, define un perfil de salida del alumnado basado en la adquisición progresiva de competencias clave. Entre ellas, destaca la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), resaltando la importancia del trabajo en grupo y del uso de estrategias cooperativas con fines comunes. También cobra especial relevancia la competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC) y la competencia en comunicación lingüística (CCL), especialmente cuando se integran lenguas maternas distintas del castellano como vehículo de aprendizaje y no como obstáculo.

En este contexto, la elección de trabajar contenidos multilingües mediante técnicas cooperativas responde a la necesidad urgente de desarrollar metodologías que favorezcan la

inclusión del alumnado inmigrante. En muchas ocasiones, estos estudiantes no dominan el idioma vehicular, lo que les coloca en situación de desventaja académica y social. El aprendizaje cooperativo, al basarse en la interdependencia positiva, la responsabilidad compartida y la interacción entre iguales, no solo potencia el desarrollo cognitivo, sino que también contribuye al bienestar emocional, la autoestima y el sentido de pertenencia del alumnado con barreras lingüísticas.

Numerosos estudios han demostrado que el aprendizaje colaborativo mejora el rendimiento académico y la motivación del alumnado, además de fomentar habilidades sociales como la empatía, la escucha activa y la resolución de conflictos (Johnson & Johnson, 1999; Slavin, 1999). Cuando esta metodología se combina con un enfoque multilingüe, se transforma en una poderosa herramienta para visibilizar y valorar las lenguas y culturas presentes en el aula, promoviendo así una educación verdaderamente intercultural.

La investigadora Céline Buchs ha profundizado en cómo el aprendizaje cooperativo, cuando incorpora la dimensión lingüística, se convierte en una herramienta especialmente eficaz para promover la inclusión de estudiantes no nativos. En sus estudios, Buchs (2021, 2023, 2024) explica que las tareas cooperativas generan contextos en los que la diversidad lingüística se convierte en una oportunidad para la interacción significativa, favoreciendo la comprensión mutua y el respeto por las diferencias. Además, señala que el uso de las lenguas maternas en dinámicas cooperativas no solo facilita la participación del alumnado inmigrante, sino que contribuye a su autoestima, reconocimiento identitario y sentimiento de pertenencia en el grupo.

Esta perspectiva de eliminar las barreras que dificultan la comunicación para favorecer relaciones de simetría y generando un clima de aula más inclusivo, es coherente con el planteamiento de Escarbajal (2017), quien subraya que el multilingüismo debe concebirse no como una dificultad, sino como una herramienta para enriquecer los aprendizajes y fomentar la cohesión social.

Por tanto, la elección de esta temática responde no solo a las exigencias normativas y pedagógicas actuales, sino también a una convicción profesional basada en la necesidad de transformar el aula en un espacio en el que todas las voces, todas las lenguas y todas las culturas sean reconocidas, valoradas y aprovechadas como recursos educativos. Integrar contenidos multilingües en dinámicas cooperativas permite construir entornos de aprendizaje equitativos,

activos y significativos, en los que el alumnado inmigrante no solo se adapta, sino que participa y contribuye con su bagaje cultural y lingüístico al desarrollo del grupo.

Esta propuesta, por tanto, se justifica no solo desde una perspectiva normativa y pedagógica, sino también desde una motivación personal y profesional. Como futura orientadora educativa, considero esencial ofrecer respuestas adaptadas a la diversidad del alumnado y contribuir a un sistema educativo más justo, equitativo e inclusivo. Apostar por estrategias cooperativas y multilingües es una forma concreta de garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan las mismas oportunidades para aprender, participar y desarrollarse plenamente.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 La Inmigración en España y Castilla y León

A lo largo del tiempo, la migración ha sido un fenómeno constante en las civilizaciones. En la antigüedad, las comunidades eran nómadas y se desplazaban según sus necesidades, dependiendo de los recursos que la naturaleza les ofrecía para obtener alimento, refugio y vestimenta. Con el desarrollo de la agricultura y la ganadería, comenzaron a establecerse en pequeños asentamientos, dejando atrás su estilo de vida nómada. No obstante, el movimiento de personas no se detuvo, ya que factores como conflictos políticos y sociales, incluyendo guerras, persecuciones y masacres, así como desastres naturales, han seguido influyendo en la migración de numerosas poblaciones (Gutiérrez et al. 2020).

Según la Organización Internacional de la Migración la migración es “el movimiento de personas de su lugar de residencia habitual un nuevo lugar de residencia ya sea a través de una frontera internacional o dentro de un país.” Es un proceso que, junto a la natalidad y a la mortalidad, produce variaciones en el tamaño, la composición y la distribución de la población de un país, además de verse influenciadas por ciertos factores como los desastres naturales, las guerras o la persecución por causas ideológicas o raciales (Gutiérrez et al., 2020).

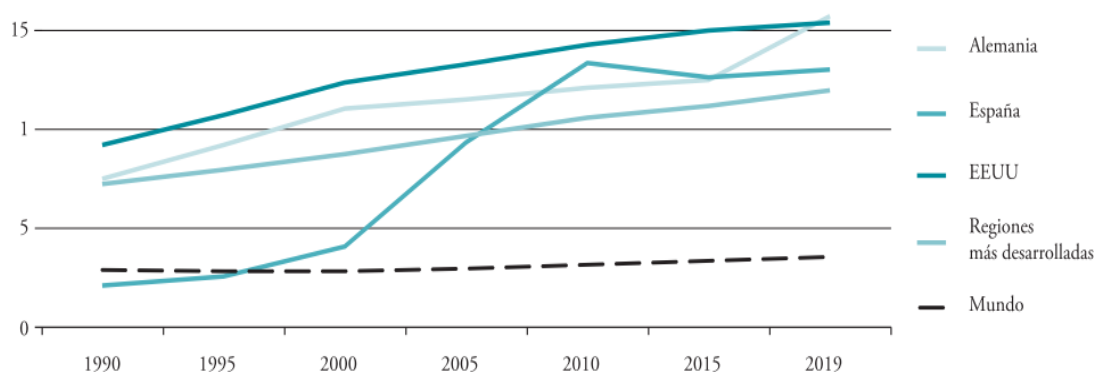
En 2022, en el mundo había un total de 281 millones de inmigrantes internacionales, lo que equivale a un 3,6% de la población global. Los continentes que más inmigrantes han acogido son Asia y Europa (World Migration Report 2024). Actualmente la inmigración es uno

de los temas que más ocupan espacio público, siendo un punto fundamental de la política de un país.

En España los procesos migratorios han cambiado bastante durante el siglo XXI. En la Figura 1 se observa un notable incremento en el porcentaje de inmigrantes en España en comparación con el resto de los países entre los años 2000 y 2010. Durante este período, España pasó de registrar cifras apenas superiores a la media global a superar las cifras de Alemania en términos de inmigración. Este aumento se explica por una característica distintiva de España dentro de la Unión Europea: la existencia de acuerdos bilaterales y la ventaja de compartir el idioma con numerosos países de Latinoamérica, lo que ha facilitado la llegada de inmigrantes procedentes de esta región (Fernández-Huertas, 2021).

Figura 1

Inmigrantes internacionales como porcentaje de la población residente (1990-2019).



Nota. Tomado de *Inmigración y políticas migratorias en España* (p. 56), por J. Fernández-Huertas, 2021, Mediterráneo Económico

Según los últimos datos del INE (2024), en España residían 6.502.282 personas extranjeras, un 13,4% de la población total del país. Las principales nacionalidades extranjeras eran la marroquí, rumana y colombiana. En 2023, los mayores aumentos se dieron entre colombianos, peruanos y venezolanos. En cuanto a su distribución territorial, las Comunidades Autónomas con mayor número de residentes extranjeros son Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Andalucía y Canarias. La Figura 2 muestra la evolución del número

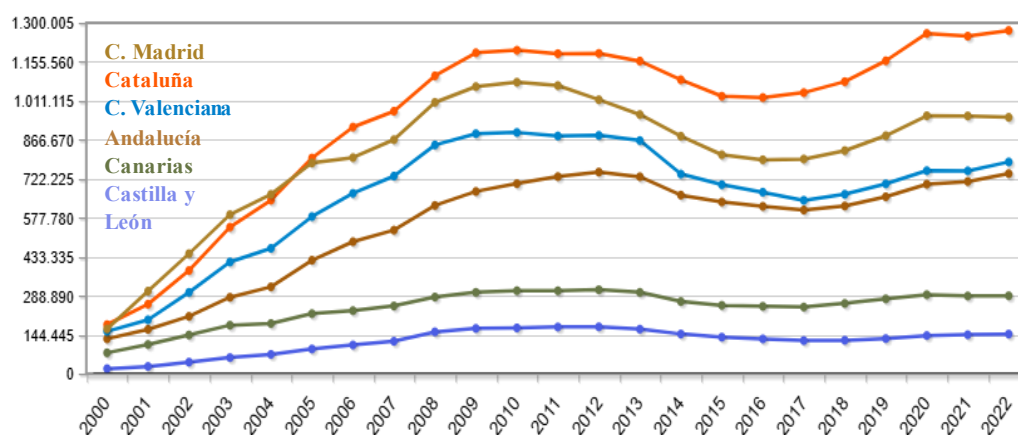
de extranjeros empadronados en estas comunidades desde el año 2000 hasta 2022, en comparación con Castilla y León (INE 2022).

Se aprecia una tendencia generalizada en las seis comunidades analizadas: un crecimiento progresivo de la inmigración desde el inicio del siglo hasta aproximadamente el año 2012, momento en el que comienzan a notarse los efectos de la crisis económica de 2008 sobre la población extranjera. A partir de entonces, se produce un descenso sostenido que se prolonga hasta 2016 o 2018, en función de cada comunidad autónoma. Con la recuperación económica, la cifra de población inmigrante vuelve a incrementarse, hasta que, en 2020, coincidiendo con la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, el crecimiento se estanca y se estabiliza (Fernández-Huertas, 2021; INE 2022).

Centrando la atención en de Castilla y León, se aprecia que el porcentaje de inmigración, pese a no ser de los más altos de España, ha ido aumentando considerablemente desde principios de siglo, llegando, en 2022, a 146.655 personas provenientes de otros países viviendo en la comunidad (INE 2022). Esta inmigración no se distribuye de manera uniforme por toda la comunidad, sino que Burgos y Valladolid son las dos provincias que más inmigrantes empadronados acogen dentro de la comunidad. (Junta de Castilla y León, 2024).

Figura 2

Número total del extranjeros en el censo por comunidades autónomas.



Nota. El gráfico muestra la variabilidad del número total de extranjeros empadronados en Madrid, Cataluña, Comunidad Valenciana, Andalucía, Canarias y Castilla y León entre los años 2000 y 2022. Tomado de *Población extranjera por Nacionalidad, comunidades, Sexo y Año*, Instituto Nacional de Estadística, 2022.

Dentro de las propias ciudades, la población migrante no se distribuye uniformemente. Según Palacios y Vidal (2014) en un estudio que realizaron sobre la distribución intraurbana de los inmigrantes en Madrid, Barcelona y Sevilla, existe una segregación residencial, habiendo barrios concretos con mayor número de inmigrantes.

Esta segregación residencial no es un fenómeno aleatorio, sino que responde a múltiples factores estructurales y socioculturales que operan en las ciudades contemporáneas. Tal como expone Sorando (2022), la distribución desigual de la población inmigrante está profundamente ligada a la existencia de una hegemonía cultural que impone barreras sociales, económicas y simbólicas. Las minorías étnicas, frecuentemente originarias de países periféricos, suelen ocupar empleos precarios y mal remunerados, lo que limita su capacidad de elección residencial y las relega a zonas urbanas marginadas. Además, la discriminación racial, lingüística y cultural refuerza estos procesos de exclusión, alimentando estigmas y temores hacia “el otro”, y consolida una estructura urbana fragmentada en la que ciertos grupos son sistemáticamente excluidos del acceso equitativo a recursos y oportunidades.

Desde el Ministerio de Vivienda y Agencia Urbana se han realizado en 1991, 2001 y 2011 Catálogos de Barrios Vulnerables en los que se describen el contexto y las características de diferentes zonas urbanas en situación vulnerable de las principales ciudades del país. Para determinar si un barrio entra dentro de esta categoría, se utilizan cuatro indicadores básicos de vulnerabilidad urbana, que permiten describir sus características. Estos son: el porcentaje de población desempleada, el porcentaje de personas sin estudios, un tercer indicador que refleja las deficiencias en las condiciones de las viviendas y finalmente la tasa de inmigración. Un barrio se considera vulnerable cuando estos indicadores superan los valores de referencia establecidos en relación con la media nacional. (Ministerio de Vivienda y Gestión Urbana)

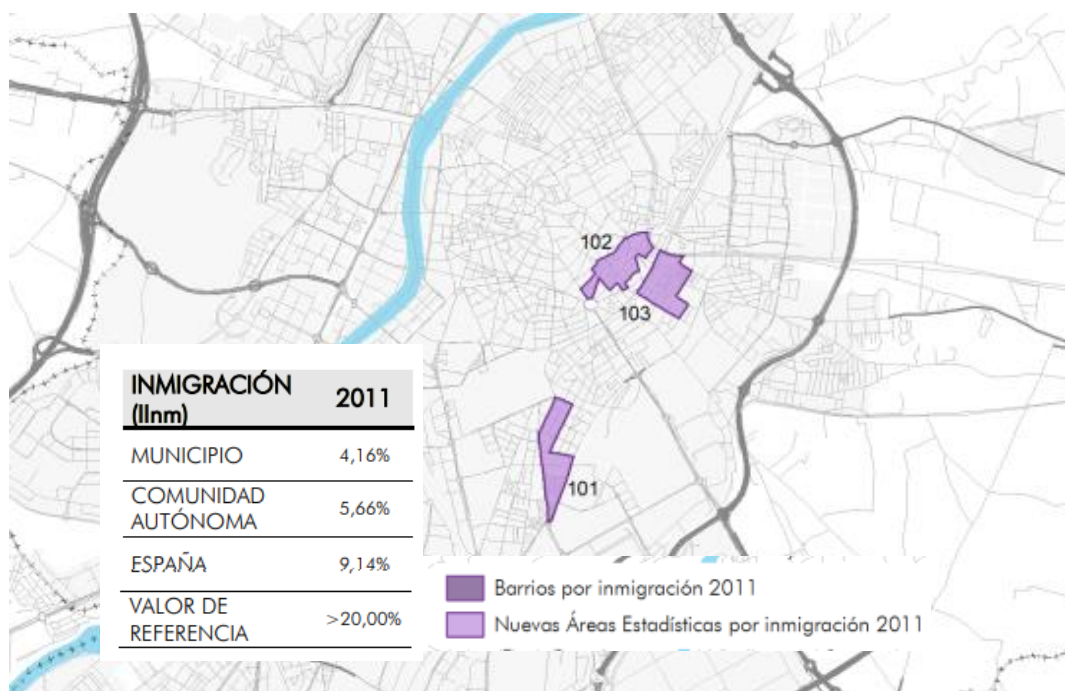
En concreto, en esta última ciudad se identificaron como barrios vulnerables Barrio España, Pajarillos Bajos, Delicias Sur y Arturo Eyries, que en conjunto concentran al 7,6% de la población municipal. Las causas de su vulnerabilidad se relacionaban con altas tasas de desempleo (especialmente en Pajarillos y Delicias), bajo nivel educativo (en Barrio España) y deficiencias en las condiciones de vivienda (en Arturo Eyries y Barrio España). Además, por primera vez se catalogaron zonas con más del 20% de población inmigrante, Circular, Pajarillos y Delicias, como se puede observar en la Figura 3. Esto revela una correlación entre la concentración de inmigración y la vulnerabilidad urbana, particularmente en zonas ya afectadas por exclusión socioeconómica. (Hernández-Aja et al. 2018)

El Ayuntamiento de Valladolid proporciona datos actualizados sobre la distribución de los inmigrantes empadronados dentro de la ciudad. Según cifras de enero de 2025, el 36,8% de la población migrante empadronada, se encuentra viviendo en 3 distritos de la ciudad: distrito 4, barrio de Las Delicias, con un 14,6%, distrito 6, Pajarillos, San Isidro y Las Flores, con un 11,54% y finalmente distrito 8 con un 11,22%, compuesto mayormente de zona de extrarradio. Estas zonas se encuentran próximas unas a otras en la parte sur-este de la ciudad además de encontrarse en ellas los barrios vulnerables de la ciudad mencionados anteriormente. (Ayuntamiento de Valladolid, 2025)

Si nos centramos en la zona de procedencia de esta parte de la población, de un total de 25.963 extranjeros empadronados en Valladolid, el 53,68% proviene de América, destacando Colombia y Venezuela; el 21,93% de Europa, destacando Rumanía y Bulgaria; el 18,28% de África, destacando Marruecos y el 6,04% de Asia, destacando China. Cabe resaltar que los países de donde provienen más personas son Colombia, Marruecos y Venezuela. (Ayuntamiento de Valladolid 2025)

Figura 3

Valladolid. Barrios Vulnerables por inmigración delimitados según censo 2011



Nota. Tomado de *Barrios vulnerables de las grandes ciudades españolas. 1991/2001/2011*, Instituto Juan de Herrera, 2018.

En conclusión, el análisis de la inmigración en España, y particularmente en Castilla y León, evidencia no solo un crecimiento sostenido del fenómeno migratorio, sino también una distribución desigual de la población extranjera tanto a nivel regional como intraurbano. La concentración de inmigrantes en determinadas zonas urbanas, especialmente en barrios vulnerables como ocurre en Valladolid, responde a una combinación de factores estructurales, económicos y culturales que limitan sus posibilidades de integración plena. Estos patrones de segregación, estrechamente vinculados a la precariedad laboral, la discriminación y la falta de acceso equitativo a recursos y oportunidades, ponen de manifiesto la necesidad de políticas públicas más inclusivas y sostenidas que no solo reconozcan la diversidad cultural, sino que también promuevan una distribución más equitativa de la población y una mejora integral de las condiciones de vida en los entornos urbanos.

2.2. Inmigración y educación

La legislación española, en consonancia con los principios internacionales de derechos humanos, reconoce el acceso a la educación como un derecho fundamental para todas las personas, independientemente de su origen. En este sentido, la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, establece que todos los extranjeros tienen el mismo derecho que los ciudadanos españoles a recibir una educación básica, gratuita y obligatoria. Este principio se refuerza en el artículo 27 de la Constitución Española, que garantiza el derecho a la educación como un derecho universal, y ha sido desarrollado en sucesivas leyes educativas que abogan por un sistema inclusivo, que responda a las necesidades de todo el alumnado sin distinciones ni exclusiones.

En la misma línea, el Pacto Mundial sobre Migración impulsado por la Organización de las Naciones Unidas (2018) establece que todos los migrantes deben tener acceso a los servicios básicos, entre ellos la sanidad y la educación, sin discriminación y bajo los principios de equidad y justicia social. Estas normativas internacionales y nacionales enmarcan el compromiso de los Estados con una educación integradora que promueva la cohesión social y el desarrollo de todos los individuos, incluidas las personas migrantes.

En el contexto del curso académico 2023/2024, los datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes reflejan la magnitud de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español. En total, 1.066.875 alumnos extranjeros estaban matriculados en centros educativos del país, de los cuales el 75% lo hacía en centros públicos. Dentro de

esta cifra, 267.027 estudiantes cursaban Educación Secundaria Obligatoria (ESO), lo que evidencia su incorporación en todas las etapas del sistema educativo. En el caso de Castilla y León, se registraron 31.977 alumnos extranjeros (Junta de Castilla y León 2021), distribuidos en los distintos niveles educativos. En particular, la provincia de Valladolid acogía a 6.969 de estos estudiantes (Junta de Castilla y León 2021), lo que pone de manifiesto la creciente diversidad en las aulas de esta comunidad autónoma, pero ¿Cómo es la situación de este alumnado en el sistema educativo?

Para contestar a esta pregunta, analizaremos los siguientes aspectos o los tres puntos siguientes: políticas educativas, medidas educativas para el alumnado migrante y finalmente, el estudiante inmigrante y sus características.

En primer lugar, las últimas leyes educativas establecen la atención a la diversidad y la inclusión como principios fundamentales. Sin embargo, estas normativas conviven con prácticas escolares que siguen ancladas en un modelo compensatorio. En lugar de transformar el sistema para acoger la diversidad, se desarrollan medidas focalizadas en los "déficits" del alumnado inmigrante, como las aulas de acogida lingüística, medida compensatorias que acaban segregando a este alumnado en vez de apostar por la inclusión. (Arroyo-González & Berzosa-Ramos, 2021). En este sentido, la escuela tiende a gestionar la diversidad construyendo dos sistemas paralelos que conviven: por un lado, el alumnado "normal" y, por otro, el alumnado "diferente", que es escolarizado en aulas especiales (Jiménez & Guzmán, 2016), perpetuando la exclusión dentro de un marco que se presenta como inclusivo.

Además, se ha evidenciado cómo las políticas públicas han contribuido indirectamente a procesos de segregación escolar, al permitir dinámicas de concentración del alumnado inmigrante en determinados centros (por lo general, públicos y ubicados en barrios vulnerables) lo cual ha derivado en la percepción errónea de que los centros con mayor diversidad tienen una menor calidad educativa (García & Rubio, 2015; Córdoba, 2011).

A nivel de políticas de centro, el análisis realizado por Labajos & Arroyo (2013) de los planes de acogida de Castilla y León nos ayuda a tener una visión global de la importancia dentro de la comunidad. En su análisis exponen las debilidades encontradas en 16 planes de centros dentro de la comunidad autónoma. La mayoría adoptaban un enfoque compensatorio centrado en el alumnado inmigrante, tratándolo como un problema a resolver, sin cuestionar el papel del propio centro como posible generador de barreras. Describen los objetivos como poco

conectados con la práctica real y únicamente centrados en los alumnos recién llegados dejando de lado al resto de personal que accede nuevo al centro. En cuanto a las actuaciones concretas, estas se reducen a momentos puntuales como la bienvenida, escasa implicación de las familias y falta de colaboración con agentes externos de la comunidad. En conjunto, los planes de acogida aparecen como documentos formales exigidos por la administración, más que verdaderas estrategias asumidas por la comunidad educativa.

En conclusión, aunque el marco legal vigente promueve la inclusión y la equidad como principios fundamentales del sistema educativo, en la práctica persisten numerosas barreras. Las políticas y medidas aplicadas, tanto a nivel estatal como autonómico y de centro, siguen ancladas en enfoques compensatorios que, lejos de transformar el sistema, refuerzan dinámicas excluyentes.

En segundo lugar, centrándonos en la atención educativas que realizan los centros para promover la inclusión y una correcta adaptación del alumnado migrante, contamos con la acogida del alumnado, el aprendizaje de la lengua y el multilingüismo.

El dominio de la lengua de instrucción es un factor clave para el éxito académico y la integración social del alumnado inmigrante. Cuanto mayor es su conocimiento del idioma vehicular, mayores son sus posibilidades de progresar escolarmente y de establecer relaciones significativas. Para facilitar este proceso, se han implementado aulas de acogida lingüística dirigidas a estudiantes que desconocen el idioma de instrucción. Sin embargo, estas aulas, al funcionar separadas del aula ordinaria y agrupar únicamente a alumnado inmigrante, adoptan un carácter segregador. Diversas investigaciones advierten que esta segregación, unida a la falta de formación del profesorado y a la escasa consideración de las lenguas de origen, puede tener efectos negativos sobre el éxito educativo (Escarbajal 2017; Arroyo-González & Berzosa-Ramos 2021).

En muchos centros persiste la invisibilidad de las lenguas maternas del alumnado migrante, que no suelen ser consideradas como un recurso educativo, sino como una carga. Esta visión refleja una falta de sensibilidad hacia el bagaje lingüístico del estudiante, y contribuye a reproducir una escuela monolingüe que margina la diversidad. Sin embargo, la investigación ha demostrado que mantener y reconocer la lengua de origen favorece tanto el aprendizaje del nuevo idioma como el desarrollo personal del alumno. (Escarbajal, 2017)

Por tanto, para que la enseñanza de la lengua de instrucción sea efectiva, debe ir acompañada de una perspectiva intercultural y multilingüe, que reconozca la lengua materna como parte del proceso educativo y no como un obstáculo.

Los alumnos procedentes de otros países atraviesan una serie de procesos psicológicos y sociales a su llegada al país de acogida, lo que se conoce como adaptación sociocultural. Este proceso depende de diversos factores, como el tiempo de residencia, la distancia cultural entre el país de origen y el de destino, y el grado de contacto con la población local. Cuanto mayores sean las diferencias culturales o menor la interacción con el entorno, más complejo y prolongado será el proceso de adaptación (Zlobina et al., 2004).

Los estudiantes migrantes deben afrontar el reto de dejar atrás parte de su cultura de origen para integrarse en una nueva sociedad con normas, valores y costumbres inicialmente ajenos. Esta transición implica un gran esfuerzo personal y emocional, ya que conlleva una reconstrucción del individuo dentro de la nueva cultura. Según Arroyo-González y Berzosa-Ramos (2021), este proceso se desarrolla en dos fases: primero, la separación del rol social que desempeñaban en su país de origen y, posteriormente, su redefinición e inserción en la nueva sociedad.

En paralelo, se produce también una adaptación psicológica que puede generar un desajuste en el autoconcepto del alumno, agravado por la distancia emocional respecto a sus redes de apoyo, familia y amigos, que suelen permanecer en el país de origen. Esta situación puede generar sentimientos ambivalentes, marcados por la añoranza de lo perdido y el resentimiento por las condiciones que forzaron su migración, especialmente cuando se enfrentan a prejuicios, estereotipos o a la dificultad de equilibrar su cultura de origen con los valores de la sociedad receptora (Benatui & Laurito, 2010; Micó-Cebrian et al., 2019; Palma & Llorent, 2017; Peña et al., 2014).

Durante esta etapa de ajuste pueden surgir diversas dificultades que afectan directamente al bienestar del alumnado: el choque cultural, las barreras idiomáticas, los conflictos en la relación familia-escuela y situaciones de segregación escolar (Llorent-Bedmar & Llorent-Vaquero, 2017; Terrón-Caro & Cobano, 2015). En este sentido, los centros educativos desempeñan un papel crucial en el proceso de adaptación sociocultural, ya que son espacios donde se construyen o se obstaculizan oportunidades de inclusión, participación y reconocimiento para el alumnado migrante.

En conclusión, pese a que el marco legal español promueve una educación inclusiva y equitativa, la práctica educativa aún presenta importantes limitaciones para el alumnado migrante. Las medidas adoptadas tienden a centrarse en sus supuestos déficits, lo que perpetúa enfoques segregadores y limita su integración real. La falta de reconocimiento del valor de sus lenguas y culturas de origen, junto con la escasa formación intercultural del profesorado y planes de acogida poco efectivos, agravan esta situación. A ello se suma la complejidad del proceso de adaptación sociocultural y emocional que atraviesan estos estudiantes, muchas veces sin el apoyo necesario. Por ello, es urgente avanzar hacia un modelo educativo que no solo acoja la diversidad, sino que la valore como una oportunidad para enriquecer la escuela y construir una sociedad más justa e inclusiva.

2.3. El aprendizaje cooperativo

A lo largo de las últimas décadas se han desarrollado diferentes metodologías innovadoras centradas en romper con los clásicos métodos expositivos como las clases magistrales. Entre ellas encontramos el Aprendizaje Cooperativo (AC), creado para romper con las con la competitividad y el individualismo en las aulas (Yang, 2023). Si bien existen múltiples definiciones del AC, resulta especialmente clara y accesible la propuesta de Johnson & Johnson (1999), quienes lo definen como “el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (p. 5). Aunque el término “innovador” sugiere algo reciente o inédito, ya en 1999 Slavin recopilaba investigaciones de dos décadas previas, destacando los beneficios y las tipologías del AC, al tiempo que señalaba la escasa implementación de esta metodología en las aulas.

Antes de concretar más sobre el AC, es importante diferenciarlo del aprendizaje colaborativo. A través de una revisión histórica de estos términos, Yang (2023) describe como durante años, estas metodologías se han establecido como opuestas, pero existen más similitudes que diferencias. El aprendizaje cooperativo se creó con el objetivo de eliminar las estructuras de poder y autoridad dentro de la educación. De las definiciones que existen, destacamos la de Bruffee (1999) que lo considera una metodología que crea condiciones que permiten a los estudiantes negociar y conectar los saberes propios de sus comunidades con los del ámbito académico representado por el docente. Actualmente, “el aprendizaje colaborativo se utiliza como término genérico para diversos enfoques pedagógicos del aprendizaje en pequeños grupos, entre los que se incluyen el aprendizaje cooperativo”(Yang, 2023, p 718).

El AC se fundamenta principalmente en enfoques teóricos de tipo motivacional y cognitivo. Las teorías motivacionales se centran en la estructura de recompensas dentro del aprendizaje. Cuando la recompensa es individualista o competitiva, los estudiantes no requieren la colaboración de sus compañeros para alcanzar sus metas; incluso pueden beneficiarse del fracaso ajeno, convirtiendo a sus pares en obstáculos en lugar de aliados. En cambio, bajo estructuras cooperativas, el éxito individual está ligado al éxito del grupo, lo que promueve la ayuda mutua y el refuerzo social a través del elogio. Por otra parte, la perspectiva cognitiva se centra en el efecto del trabajo cooperativo, independientemente de si se consiguen las recompensas. El intercambio social promueve el conflicto cognitivo y la construcción compartida del conocimiento, además, enseñar a otros conlleva reorganizar y conectar la información con conocimientos previos, favoreciendo así una comprensión más profunda y duradera (Slavin, 1999).

Para que una propuesta de enseñanza-aprendizaje sea considerada como AC, debe incorporar cinco elementos fundamentales, según Johnson y Johnson (2009). Primero, la interdependencia positiva, donde los integrantes del grupo dependen unos de otros para alcanzar un objetivo común, en un contexto donde todos ganan y nadie pierde. Segundo, la responsabilidad individual, que implica que cada miembro asuma una parte del trabajo, contribuyendo activamente al logro grupal. Tercero, la interacción promotora, basada en el apoyo mutuo directo durante la tarea. Cuarto, el procesamiento grupal, que exige reflexionar sobre el funcionamiento del grupo y garantizar que todos comprendan e integren la información. Finalmente, las habilidades interpersonales, como la comunicación respetuosa, la gestión de conflictos y la colaboración efectiva, son esenciales para una convivencia y trabajo armónico.

Son numerosos los estudios realizados para conocer los efectos del AC, Goikoetxea & Pascual (2002) realizaron una recopilación de estos en la que determinaron que los beneficios del aprendizaje cooperativo son numerosos e influyen en aspectos tanto cognitivos como sociales y emocionales. Entre ellos destacan la mejora significativa del rendimiento académico en comparación con métodos tradicionales, al promover una mayor participación, motivación intrínseca y comprensión profunda de los contenidos. Por otro lado, los estudiantes aprenden a comunicarse efectivamente, resolver conflictos, tomar decisiones en grupo, expresar desacuerdos de forma respetuosa y valorar las contribuciones ajenas. Estos beneficios hacen del aprendizaje cooperativo una herramienta poderosa no solo para mejorar los resultados

académicos, sino también para formar estudiantes más responsables, empáticos y preparados para trabajar en equipo en contextos diversos.

La teoría del contacto de Allport (1954) sostiene que, bajo ciertas condiciones, el contacto entre miembros de diferentes grupos puede disminuir el prejuicio. Las condiciones son las siguientes: cooperación en torno a metas comunes, igualdad de estatus, apoyo institucional al contacto intergrupal y oportunidades para un conocimiento profundo y personal entre los miembros del grupo. Slavin (1999) establece que el AC satisface estos requisitos, primero, establece objetivos compartidos que requieren la colaboración de todos los miembros, desplazando el foco desde las diferencias étnicas hacia el logro grupal. Segundo, aunque lograr la igualdad de estatus es complejo, el AC contribuye a ello al asignar roles significativos a todos los estudiantes y al establecer sistemas de recompensa que valoran el progreso individual dentro del grupo. Tercero, la implementación del AC en el aula comunica un respaldo institucional al contacto interétnico, lo que normaliza y legitima la interacción entre estudiantes de distintos orígenes. Cuarto, el trabajo en grupo facilita un contacto cercano y sostenido que permite conocer al “otro” como individuo, reduciendo los estereotipos.

Existen numerosos programas educativos basados en el AC, pero la investigación empírica ha demostrado que no todos son igualmente eficaces. La diferencia radica en los elementos estructurales que incorporan. Los programas que obtienen mejores resultados son aquellos que combinan recompensas grupales con una evaluación del rendimiento individual, asegurando así tanto la cooperación como la responsabilidad personal. Esta estructura permite prevenir la difusión de la responsabilidad, un problema común en programas mal diseñados, que afecta especialmente a estudiantes con dificultades de aprendizaje o barreras lingüísticas (Slavin, 1999; Goikoetxea & Pascual, 2002).

Dentro de clases interétnicas y multiculturales, además de alumnos con dificultades que se encuentran en todas las clases, encontramos estudiantes que no hablan el idioma en que se instruye o que están en proceso de aprenderlo y no comprenden del todo bien las tareas ni las estructuras de la clase. Por otro lado, en estos contextos suelen darse relaciones no igualitarias que generan conflictos de convivencia, afectando negativamente el clima del aula y, en consecuencia, el aprendizaje. A través del Aprendizaje Cooperativo se pretende abordar estas dificultades. En esta línea, Cohen et al. (1999) proponen los programas de Enseñanza Compleja, en los cuales se utilizan tareas grupales abiertas e interdependientes organizadas para maximizar la interacción entre los alumnos, quienes actúan como recursos académicos y

lingüísticos entre sí. Este enfoque pone especial atención a la participación desigual, aplicando estrategias específicas para contrarrestar los problemas de estatus y reconocer las diversas habilidades que ofrece cada alumno, asegurando que cada uno pueda aportar algo valioso al grupo. Cuando se trabaja en pequeños grupos, los alumnos hablan entre ellos y se convierten en fuentes de conocimientos mutuos. Los estudiantes que no tienen el mismo nivel de lectura o que no son fluidos en la lengua de instrucción, comprenden mejor las tareas y de esa manera tienen más posibilidades de participar en el grupo.

Actualmente se están llevando a cabo programas de Enseñanza Compleja con un componente multilingüe en clases de alta diversidad lingüística y cultural. Se centran en incluir dentro del aprendizaje las lenguas presentes dentro de los contextos en los que se desarrollan los alumnos con el objetivo de incluir a aquellos alumnos que no hablen la lengua de instrucción o tengan dificultades de comprensión además de promover el acercamiento y el enganche a las actividades. Por otra parte, al tratarse de un método cooperativo, se ayuda a mantener una equidad de estatus en el aula al verse obligados comunicarse y aportar su parte para poder conseguir los objetivos comunes. La adaptación al AC no es sencilla y requiere de un periodo de formación a los docentes y de preparación para los alumnos. Para conseguir esta adaptación realizan actividades de apertura hacia los demás y hacia la diversidad lingüística para finalmente aplicar el programa de AC multilingüe. Los resultados obtenidos han sido bastante prometedores al aumentar el sentimiento de pertenencia y la percepción de conexión social (Buchs & Mardan, 2021; Buchs et al. 2023, Buchs, 2025; Sharan, 2014).

En conclusión, el aprendizaje cooperativo se presenta como una herramienta pedagógica clave para fomentar la inclusión y la participación activa de todo el alumnado, especialmente en contextos de diversidad cultural. Esta metodología promueve la interdependencia positiva, la responsabilidad compartida y el desarrollo de habilidades sociales fundamentales para la convivencia, permitiendo que los estudiantes aprendan no solo contenidos académicos, sino también valores como la empatía, el respeto y la solidaridad. Además, favorece la creación de entornos de aprendizaje más equitativos, donde cada alumno aporta desde sus fortalezas y experiencias. Implementado de forma adecuada, el aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento escolar, sino que contribuye a construir aulas más cohesionadas y justas, en las que la diversidad se convierte en un motor de crecimiento común.

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. OBJETIVOS DE LA INTERVENCIÓN

Para la realización y planteamiento de la siguiente propuesta de intervención se han propuesto los siguientes objetivos generales y específicos sobre los que guiar el trabajo.

1.1. Objetivos generales (OG)

OG 1. Mejorar la inclusión y el bienestar psicológico de los alumnos con dificultades de aprendizaje y barreras lingüísticas.

OG 2. Promover una actitud inclusiva y respetuosa hacia la diversidad cultural y lingüística a través del aprendizaje multilingüe y multicultural.

OG 3. Fomentar el aprendizaje cooperativo como herramienta metodológica.

1.2. Objetivos específicos (OE)

Para la consecución de los objetivos generales descritos anteriormente se han establecido los siguientes objetivos específicos:

OE 1. Trabajar metodologías cooperativas con alumnos y profesorado.

OE 2. Desarrollar actitudes de escucha activa, respeto y colaboración entre iguales.

OE 3. Conocer las diferentes culturas y lenguas presente en el aula.

OE 4. Reflexionar sobre el impacto de la convivencia de diferentes culturas sobre el desarrollo de sus idiomas.

OE 5. Incluir contenido multilingüe en materias ordinarias.

OE 6. Estimular la producción escrita y oral en contextos multilingües.

2. DESTINATARIOS

La intervención estará dirigida a los alumnos de 1º de Educación Secundaria Obligatoria de un IES localizado en un barrio de la ciudad de Valladolid con elevada población inmigrante. Se seleccionará al azar una de las clases previstas para el curso 2025/2026, con un total aproximado de 25 estudiantes, sin establecer distinciones por sexo, edad o nacionalidad. La elección de este grupo se fundamenta en el carácter multicultural tanto del centro educativo

como del entorno social en el que se encuentra, lo que lo convierte en un contexto idóneo para fomentar valores como la cooperación, el respeto y la inclusión a través del aprendizaje cooperativo.

3. UBICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN

La intervención se desarrollará en las instalaciones del centro, empleando el horario lectivo habitual del centro. Las actividades planificadas se llevarán a cabo principalmente en el aula de referencia del grupo seleccionado.

Cabe la posibilidad de trasladar alguna de las actividades a espacios fuera del aula como pueden ser el patio o el gimnasio. De esta manera se permite realizar propuestas más dinámicas y fomentar la interacción entre los estudiantes en un contexto diferente al del aula.

4. METODOLOGÍA

4. 1. Procedimiento

La siguiente intervención sigue la estructura expuesta por Buchs (2021, 2023, 2024) en la que el programa se divide en dos partes, la primera es una preparación para acostumbrar a los alumnos y a los profesores al aprendizaje cooperativo y a la enseñanza multilingüe, con el objetivo de una mejor implementación de la segunda parte, sesiones en las que se trabajarán contenidos curriculares a través de metodologías cooperativas incluyendo contenido multilingüe en base a las lenguas presentes en el aula.

En la primera parte de la intervención las actividades se realizarán durante las horas de tutoría implementando técnicas cooperativas siguiendo la temática propuesta por en el Plan de Acción Tutorial del centro. En este caso, nos basamos en el PAT de un centro de la zona (IES Ramón y Cajal 2024) el cual expone como cuestión a tratar en el primer trimestre de 1º de ESO la resolución de conflictos. El objetivo es que tanto los profesores como los alumnos entren en contacto con este tipo de metodología y que se familiaricen con esta forma de trabajo. Las actividades serán de carácter más informal al principio para construir la base para realzar actividades cooperativas más complejas. En este momento se designarán los grupos en los que los alumnos trabajarán durante toda la intervención. Estarán compuestos por 4 estudiantes y deberán tener un carácter heterogéneo en base a habilidades, nacionalidades y conocimiento de la lengua. Estos grupos serán creados por el docente con ayuda del orientador del centro. Cada alumno tendrá un rol dentro del grupo con unas responsabilidades propias: mediador, ayuda a resolver conflictos y mantener un buen ambiente; portavoz, expone al profesor o a la clase lo

que ha trabajado el grupo; secretario, escribe las ideas y recoge el trabajo del grupo y coordinador, organiza el trabajo del grupo y reparte las tareas. En el caso de que haya grupos de más de 4 alumnos se proponen dos roles extras: controlador de tiempo, gestiona el tiempo que tiene el grupo para trabajar y evaluador, observa el trabajo del grupo y propone ideas para mejorar. Los roles rotarán cada dos sesiones de esta manera, todos los alumnos experimentarán las distintas funciones y responsabilidades ligadas a cada rol (Berrocal, 2024).

Al finalizar cada sesión de trabajo cooperativo, los alumnos deben evaluar tanto su propio aprendizaje como el desempeño del grupo, identificando fortalezas y aspectos a mejorar. Esta evaluación, conocida como diario de sesión (anexo 1), tiene como objetivo fomentar la reflexión individual y colectiva sobre los conocimientos adquiridos, así como estimular la colaboración entre compañeros para aclarar dudas y consolidar conceptos. A través de estos diarios de aprendizaje grupales, es posible valorar actitudes relacionadas con el trabajo cooperativo, la realización de tareas en equipo y la capacidad de coevaluación (Guerrero, 2022).

Después de introducir el AC se realizarán actividades centradas en la aceptación de la multiculturalidad y el multilingüismo presente en la clase y en el entorno de los alumnos. Estas actividades también utilizarán técnicas cooperativas para continuar con la adaptación del alumnado a la metodología.

En la segunda parte se realizarán actividades basadas en el currículo en Lengua y Literatura de 1º de la ESO durante esta asignatura. Las actividades tratarán contenidos del currículo a través del AC e incluyendo las diferentes lenguas presentes en el alumnado y su entorno familiar. Para conocer las lenguas presentes en el aula, al comienzo del curso se presentará el proyecto a las familias durante la reunión de principio de curso, momento en el que se les pedirá que completen un cuestionario. Este incluirá preguntas sobre los idiomas que los alumnos hablan habitualmente con su madre, su padre y otros miembros de la familia, con el objetivo de identificar la diversidad lingüística del grupo y adaptar la intervención a las lenguas con las que los estudiantes se sientan más cómodos (Anexo 2).

Las sesiones propuestas seguirán una estructura común, organizada en cuatro momentos: activación de conocimientos previos y orientación hacia la tarea, presentación de los contenidos, procesamiento de la nueva información, y recapitulación y cierre. Cada momento tiene asociadas una serie de técnicas cooperativas lo que facilita a los docentes la

adaptación de sus clases al modelo de aprendizaje cooperativo (Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero, 2016).

4.2. Descripción de las sesiones

1ª sesión – Introducción AC

La sesión comienza con la dinámica del “desfile alocado”. Se les pide a los alumnos, al principio de la semana, que para la hora de tutoría traigan algo con lo que disfrazarse. Los alumnos, dividido en grupos heterogéneos de 4 establecidos por el docente, tendrán que disfrazar a uno de los compañeros del grupo con todos los objetos traídos de casa, para hacer un desfile. No solo tienen que presentar un conjunto (disfraz) sino que tendrán que crear un personaje con una historia que explique el porqué de su atuendo. Dentro del grupo habrá 4 roles: modelo, el que se pone el modelito; el músico, encargado de la música con la que se desfila; el escritor, encargado de escribir la historia del modelo y el presentador, encargado de poner voz al desfile. Los alumnos tendrán 15 minutos para poner en común su propuesta y 1 minuto máximo, por grupo, para desfilarse.

Una vez finalizado el desfile, tanto el docente como los alumnos, dedicarán 10 minutos a realizar un feedback a los diferentes grupos. Al terminar el docente preguntará sobre la intencionalidad de realizar la dinámica, el porqué. Después de 5 minutos de debate el docente introducirá el AC. Se explicará que se va a trabajar en los grupos ya creados durante varias clases a lo largo del curso. Cada persona que forma el grupo tendrá un rol con unas responsabilidades, este rol cambiará de persona cada día que se realice una actividad de AC. Los roles son los siguientes: portavoz, secretario, coordinador y moderador. Se les entregaran unos papeles con las funciones de cada persona (Anexo 3). Una vez explicados los roles uno a uno y resuelto las preguntas pertinentes se aclarará la utilización del diario de sesión, enseñándole uno como ejemplo a cada grupo y explicando su utilización, como todos se tienen que involucrar, aunque sea el secretario el que escriba.

2ª sesión- Resolución de conflictos

Durante la sesión se tratará la resolución de conflictos a través del AC. Para comenzar se pide a los alumnos que se coloquen por los grupos establecidos en la sesión de introducción.

Se reparte el cuestionario inicial (Anexo 4), el cual no tiene carácter evaluativo, y cada alumno lo completa de forma individual. Esta herramienta permite detectar ideas previas y

nivel de conocimiento del grupo sobre el tema. Luego, los estudiantes se organizan en sus grupos cooperativos para compartir y contrastar sus respuestas. Tras este intercambio, el portavoz de cada grupo expone brevemente las conclusiones al resto de la clase.

El docente ofrece una breve explicación expositiva sobre qué es un conflicto. Se subraya que los conflictos son una parte natural de la convivencia y que, si se abordan adecuadamente, pueden convertirse en oportunidades de crecimiento y mejora en las relaciones. A continuación, se presentan dos tipos de conflictos: los conflictos intrapersonales (que se dan dentro de uno mismo) y los interpersonales (entre dos personas). En el Anexo 5 se ofrece un apoyo al profesorado sobre este contenido

El docente expone una serie de conflictos que los alumnos tendrán que clasificar según los tipos expuestos. Para la realización de esta tarea se utilizará la técnica cooperativa de “1-2-4”. Cada alumno piensa durante unos minutos en la respuesta. A continuación, comentan lo que han pensado con su “pareja de hombro” dentro del equipo-base, tratando llegar a un acuerdo en cuanto a las respuestas. Después las parejas contrastan sus respuestas con el equipo-base intentando proporcionar la respuesta más adecuada. El docente coordinará una puesta en común con todo el grupo, solicitando que el portavoz de cada equipo-base comparta la respuesta acordada por su grupo. Finalmente, cada equipo completa el diario de sesión de manera individual y grupal.

3ª Sesión – Resolución de conflictos

Se da comienzo a la sesión con un pequeño resumen por parte del docente sobre lo tratado en la sesión anterior, que son los conflictos y diferentes tipos. A continuación, se realizará la pregunta “¿Qué consecuencias tiene resolver un conflicto de manera agresiva, pasiva y asertiva?”. Siguiendo la técnica de “Pensar-formar parejas- poner en común”, los alumnos reflexionan individualmente durante unos minutos sobre la pregunta expuesta. Luego, se forman parejas para intercambiar ideas y discutir sus respuestas. Finalmente, se realiza una breve puesta en común con el grupo completo. Para la realización de esta sesión se proporcionan una hoja informativa para el tutor (Anexo 5).

El docente plantea que la resolución de conflictos no es algo sencillo por eso se hay una serie de pasos que se pueden seguir cuando no se sepa como realizar esta gestión. Para ello se entrega a cada alumno la ficha de ¿Qué pasos debemos seguir para resolver un conflicto? (Anexo 6) y se explica de forma expositiva el contenido y se resuelven las dudas pertinentes.

Para trabajar este esquema se trabaja con ejemplos de conflictos la estructura que se pueden encontrar en el Anexo 7. En esta tarea se utilizará el método cooperativo de “lápices al centro”, en el que los alumnos en sus grupos se harán responsables de realizar un ejemplo. A continuación, los lápices se colocan en el centro de la mesa, y no se puede escribir, ahora cada uno de los alumnos lee en voz alta su ejemplo, se asegura que cada miembro ha expresado su opinión y comprueban que todos comprenden la respuesta. Después cada alumno coge su lápiz del centro y escribe la respuesta, en este momento no se puede hablar solo escribir. Cuando terminan, se vuelven a poner los lápices en el medio y del mismo modo se realiza el siguiente ejemplo. Una vez transcurridos 20 minutos, el docente para la actividad para corregir las respuestas. Finalmente se dedican los 10 minutos para completar el diario de la sesión.

4ª sesión – Multiculturalidad

El docente comenta que se va a tratar las diferentes culturas presentes en el aula y como la interculturalidad es algo presente tanto en el aula como en el barrio y en la ciudad. A través de a técnica de “parejas de discusión enfocada introductoria”, los alumnos, por parejas, responden a las siguientes preguntas que el docente escribe en la pizarra:

- En tu entorno, ¿dónde puedes observar la multiculturalidad?
- ¿Cuántas culturas están presentes en el aula?
- ¿Cuántos idiomas diferentes crees que se hablan entre tus compañeros?

Después de 5 minutos de reflexión, se realiza una puesta en común con el equipo cooperativo y después de 5 minutos se comentas las reflexiones grupales con la clase.

Una vez finalizada la puesta en común, los alumnos jugarán al STOP, juego en el que, a partir de una letra, se tienen que completar una serie de categorías con palabras que comiencen con esa letra. En este caso jugarán en modo cooperativo y en vez de una letra, tendrán que completar las categorías (continente, comida, idioma, tradiciones, religión, música y deporte) en función a un país. Los países seleccionados serán aquellos de los que proceden los alumnos. Esta información está en manos del docente a través del cuestionario entregado a los padres a principio de curso, donde se aclaraba el país de procedencia y/o nacimiento de sus alumnos y familias. Una vez expuesto el país, tendrán 1 minuto para completar, en grupos, todas las categorías. Al finalizar el tiempo, se corregirán en voz alta y se premiará a todos los grupos que realicen un buen trabajo. Para finalizar la sesión los alumnos completaran de manera individual y grupal el diario de sesión.

5ª sesión – Multiculturalidad

Para comenzar, se plantea realizar un resumen por parte del docente sobre los contenidos expuestos en la sesión anterior, las diferentes culturas, países y lenguas presentes en la clase y la importancia de estas. Y se proponen las siguientes cuestiones para que los alumnos trabajen en grupo con el método “Pensar-formar parejas- poner en común” explicado anteriormente.

- ¿Conoces algún otro momento en la historia donde la sociedad fuera multicultural?
- ¿Cómo crees que el contacto de las culturas influyen entre sí?

Posteriormente el docente presenta explica como Toledo es conocida como la ciudad de las Tres Culturas, debido a la convivencia histórica de cristianos, musulmanes y judíos. A continuación, ofrece varios ejemplos que muestran cómo estas culturas se influenciaron mutuamente, especialmente en aspectos como la arquitectura y el idioma. Destaca la presencia en la ciudad de numerosos edificios de estilo mudéjar, como la iglesia de Santiago del Arrabal, las de San Andrés y San Vicente, o la torre de la iglesia de Santo Tomé. Además, se explica el papel clave de la Escuela de Traductores de Toledo, fundada en el siglo XII, como lugar de colaboración entre las tres culturas para traducir obras del árabe al romance y al latín. Finalmente, se señala cómo esta interacción cultural ha dejado huella en la lengua española, conservando palabras de origen árabe que aún utilizamos en la actualidad.

Posteriormente, a través del método de “lápices al centro”, los alumnos completan una tabla (Anexo 8) en la que aparecen una serie de palabras en árabe que se han incorporado al castellano. Los alumnos tienen que escribir en la columna en blanco aquellas palabras en castellano que correspondan con las palabras en árabe. Finalmente se dedicarán los 10 minutos finales a que los grupos completen el diario de la sesión.

6ª sesión – Lengua y Literatura multilingüe

En esta sesión se trabajará con un fragmento de “El camino” de Miguel Delibes. En este “el Mochuelo” describe como es el valle donde está su pueblo y a través de exponer como es su vida allí y las cosas q hace con sus amigos, se aprecia el cariño que el personaje tiene por su tierra (Anexo 9).

En la clase previa a esta, el docente encargado de impartir la asignatura de Lengua les entregará a los alumnos el texto en dos idiomas, español y otro idioma que hable el alumno en

Inclusión y aprendizaje cooperativo multilingüe

su círculo familiar. Los alumnos que solo hablen español, se le entregará el texto en español y el Braille. En este texto tendrán que trabajar una serie de palabras destacadas en ambos idiomas compararan que significan, como se pronuncian y como se escriben.

Una vez llegados a clase se realizará un resumen por equipos, los alumnos comparten sus ideas y responden una pregunta por cada uno de los temas, cada alumno tiene la responsabilidad de uno de los temas. También deben tener en cuenta errores de puntuación, ortografía, concordancia de género y número. Una vez llegan a un acuerdo, cada uno de los alumnos es responsable de escribir una parte y todos tienen que repasarlo al acabar.

Una vez terminado el resumen los grupos trabajan con la técnica de 1-2-4, explicada anteriormente, donde recordaran como se pronuncian y escriben las palabra seleccionadas en ambos idiomas de manera individual, para después enseñar a sus compañeros, primero por parejas y finalmente en grupo. Cada alumno aprende a pronunciar y escribir las palabras seleccionadas en el idioma de su compañero para después presentarlas a la clase. Los alumnos deberán seleccionar cuatro palabras presentes en sus descripciones y completar individualmente la ficha base para elaborar las cartas que formarán parte del juego de memoria (Anexo 10).

7ª sesión - Lengua y Literatura multilingüe

Se inicia la sesión con la estrategia de “Construir oraciones con significado”, en la que el docente escribe en la pizarra una serie de palabras clave del tema que va a tratar la clase con las que los alumnos, por grupos, crean varios enunciados con las palabras para después exponerlas ante la clase y ser utilizadas por el docente para introducir los contenidos de la sesión.

En este caso en la sesión se van a tratar los grupos nominales y la relación de género y numero existente entre las palabras que lo forman, para ello se escribirá en la pizarra las siguientes palabras: sustantivo, artículo, genero, numero, grupo, adjetivo, concordancia. Posteriormente, el docente realiza la explicación sobre el grupo nominal: elementos que los componen y concordancia de género y número.

Los alumnos recibirán un grupo nominal de ejemplo (uno por equipo) y deberán traducirlo a su lengua materna. A continuación, reflexionarán y discutirán sobre el género gramatical y la forma plural de los grupos nominales en la lengua materna de sus compañeros. Luego,

Inclusión y aprendizaje cooperativo multilingüe

elaborarán un resumen conjunto por turnos. El profesor dirigirá un debate con toda la clase para recopilar y resumir las reflexiones de cada equipo, a través del portavoz correspondiente. Posteriormente, los alumnos presentarán un grupo nominal traducido a la lengua de sus compañeros de equipo. Finalmente, cada estudiante elegirá cuatro palabras, teniendo en cuenta los diferentes idiomas representados con las que crearán cartas, que utilizarán en la última sesión para jugar a un juego de memoria.

Los últimos 10 minutos de la clase se dedicarán a completar el diario de sesión y a explicar las tareas que deberán realizar para la próxima sesión. Los alumnos deberán hablar con sus familias, y se pedirá a los padres que elijan una historia basada en una memoria personal relacionada con su país, ciudad o pueblo de origen, describiéndolo de forma similar a como lo hace Daniel, “el Mochuelo”, en *El camino*. Se les solicitará que compartan en su lengua de origen esta historia con sus hijos, quienes deberán escribir una pequeña estructura o detalles importantes en el idioma que le cuenten para que les sirva como apoyo para realizar la siguiente sesión. Este texto se utilizará para una actividad en clase. Además, los alumnos deberán anotar las ideas principales en español.

8ª sesión – Lengua y Literatura multilingüe

La sesión comienza “corrigiendo” os deberes de forma cooperativa. Los alumnos comentan por parejas de equipo la historia que sus padres les han contado, una vez terminan, se la cuentan a otro compañero del grupo.

El docente explicará el texto descriptivo, los tipos, los componentes etc. Posteriormente usando la técnica del 1-2-4, los estudiantes escriben en español un texto descriptivo que incluya alguno de los componentes explicados anteriormente basándose en las historias que les contaron sus padres en casa. En el equipo se encargan de corregir las historias de forma cooperativa, de manera que los que tengan más conocimiento de la lengua ayuden a los que tienen dificultades. Se calificará la actividad de manera grupal en base a la descripción de cada alumno, teniendo en cuenta si cumplen con las características expuestas por el docente.

Al finalizar la actividad, los alumnos deberán seleccionar cuatro palabras presentes en sus descripciones y completar individualmente la ficha base para elaborar las cartas que formarán parte del juego de memoria (Anexo 10). Finalmente, completarán el diario de sesión con los contenidos aprendidos

9ª sesión – Lengua y Literatura multilingüe

Se da comienzo a la sesión mediante una recopilación de las estrategias y los contenidos vistos durante la intervención, a través de la estrategia de “frase mural”. Se escribirá en la pizarra el siguiente mensaje “Toda lengua tiene algo que enseñar y mucho que contar” los alumnos deberán leer y pensar en ella durante un minuto. A continuación, se reunirán en sus grupos para compartir opiniones o pensamientos que hayan tenido al respecto y finalmente poner en común todo con la clase. Es importante que el docente escuche atentamente a los alumnos y aceptar sus criterios.

A continuación, los alumnos jugarán por grupos al juego de memoria creado con las cartas realizadas en las sesiones anteriores. Estas incluyen palabras en las lenguas maternas de los alumnos de clase y el nombre de estos idiomas, de modo que se obtienen parejas para cada palabra escrita. El objetivo será competir por grupos en quien es capaz de crear más parejas. Para darle complejidad al juego, se otorgarán puntos extras a aquellos grupos que adivinen que significa la palabra en español. Por último, se realizará el diario de sesión.

Tabla 1.*Descripción sesiones en relación a objetivos específicos, materiales y personal*

Sesión	Objetivos específicos	Materiales	Personal
Reunión familias		Cuestionario familias (Anexo 2)	Tutor/a
Evaluación inicial		Cuestionario evaluación (Anexo 11)	Tutor/a
			Orientado/a
Sesión 1	OE 1	Ficha roles AC (Anexo 3)	Tutor/a
	OE 2		Orientado/a
Sesión 2	OE 1	Cuestionario inicial (Anexo 4)	Tutor/a
	OE 2	Apoyo docente (Anexo 5)	Orientado/a
Sesión 3	OE 1	Pizarra	Tutor/a
	OE 2	Bolígrafos	Orientado/a
		Apoyo docente (Anexo 5)	
		Pasos a seguir para solución de conflictos (Anexo 6)	
		Ejemplos de conflictos (Anexo 7)	
Sesión 4	OE 3	Pizarra	Tutor/a
	OE 4	Cronometro	Orientado/a
Sesión 5	OE 3	Pizarra	Tutor/a
	OE 4	Ficha escuela de traductores (Anexo 8)	Orientado/a
	OE 5		

Inclusión y aprendizaje cooperativo multilingüe

Sesión	Objetivos específicos	Materiales	Personal
Sesión 7	OE 5	Pizarra	Docente Lengua y Literatura
	OE 6		
Sesión 8	OE 5	Pizarra	Docente Lengua y Literatura
	OE 6	Bolígrafo	
		Papel	
		Ficha base cartas (Anexo 10)	
Sesión 9	OE 5	Pizarra	Docente Lengua y Literatura
	OE 6	Juego de memoria multilingüe	
Evaluación final		Cuestionario evaluación (Anexo 11)	Tutor/a

5. TEMPORALIZACIÓN

La presente intervención propone desarrollar, la primera parte del programa, durante el primer trimestre, con una frecuencia de una sesión cada dos semanas. Este ritmo permite compatibilizar la implementación del programa con otras actividades de tutoría. La segunda parte se recomienda llevarla a cabo a lo largo del segundo trimestre, con una frecuencia de una sesión semanal. En total, se han diseñado nueve sesiones de intervención, dos sesiones de evaluación y una sesión informativa para familias. Todas cuentan con una duración de 50 minutos, ajustándose al horario escolar del centro, excepto a reunión informativa a las familias que puede oscilar entre los 20-30 minutos dependiendo de cómo se desarrolle. Las sesiones se distribuirán entre los meses de septiembre y marzo.

Tabla 2

Temporalización de las sesiones del programa de intervención

Sesión	Contenido	Fecha
Reunión familias	Reunión familias	Semana 22 septiembre
Evaluación inicial	Evaluación inicial	Semana 6 octubre
Sesión 1	Introducción AC	Semana 10 noviembre
Sesión 2	AC y Resolución conflictos	Semana 24 noviembre
Sesión 3	AC y Resolución conflictos	Semana 8 diciembre
Sesión 4	Multiculturalidad	Semana 12 enero
Sesión 5	Multiculturalidad	Semana 26 enero
Sesión 6	Lengua y Literatura multilingüe	Semana 9 febrero
Sesión 7	Lengua y Literatura multilingüe	Semana 16 febrero
Sesión 8	Lengua y Literatura multilingüe	Semana 23 febrero
Sesión 9	Lengua y Literatura multilingüe	Semana 2 marzo
Evaluación final	Lengua y Literatura multilingüe	Semana 9 marzo

6. DISEÑO DE EVALUACIÓN

La evaluación de esta propuesta estará dividida en tres partes esenciales: evaluación de los efectos de la intervención, evaluación de las sesiones y evaluación de los conocimientos impartidos.

Para conocer el efecto de la intervención en los alumnos, a través de un diseño pre-post, se evalúan tres aspectos: rendimiento escolar, inclusión social y bienestar psicológico. Para el primero se recogerán datos sobre las calificaciones del alumnado antes de iniciar la intervención y al finalizarla. Con el objetivo de valorar la inclusión en el aula se realizará un sociograma, a través de la herramienta on-line SociEscuela y un cuestionario individual de 6 ítems provenientes de Peetsma et al. (2001) adaptados y traducidos al francés por Buchs (2024), que han sido traducidos al español para esta intervención. Finalmente, para conocer la satisfacción de las necesidades psicológicas del alumnado, se establecen 18 ítems que evalúan tres variables: sentimiento de competencia, autonomía y relaciones sociales. Estos han sido adaptados por Buchs (2024) de la escala de Van den Broeck et al. (2010) y posteriormente traducidos al español. Estos ítems están integrados en un cuestionario (Anexo 11) el cual será realizado por los alumnos en la sesiones de evaluación, inicial y final.

Las sesiones y los conocimientos se evaluarán de manera cualitativa, los primeros a través de las evaluaciones de sesión (anexo12) realizadas por el docente tras cada sesión y los segundo, a través de los diarios de sesión realizados por los alumnos (anexo 1).

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

A lo largo de la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster se ha llevado a cabo un análisis teórico y contextual que permite comprender los cambios profundos que está viviendo el sistema educativo en la actualidad, especialmente en lo referente a la atención a la diversidad. La globalización, la movilidad migratoria y los procesos sociales contemporáneos han configurado aulas con una composición cultural y lingüística cada vez más heterogénea. En este nuevo escenario, la inclusión del alumnado inmigrante se ha convertido en un reto, y no puede abordarse eficazmente sin una transformación metodológica y actitudinal por parte del sistema educativo.

La revisión bibliográfica y la fundamentación teórica del trabajo han puesto de relieve cómo las metodologías cooperativas, cuando se aplican desde una perspectiva inclusiva y multilingüe, constituyen una vía sólida para promover la participación activa de todo el alumnado, mejorar la convivencia escolar y generar aprendizajes más significativos. El aprendizaje cooperativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también actúa como catalizador para la construcción de relaciones sociales positivas, basadas en el respeto, la interdependencia y la corresponsabilidad. Esta metodología permite, además, que los

alumnos valoren las aportaciones de sus compañeros, independientemente de su nivel de competencia lingüística o procedencia cultural (Buchs & Mardan, 2021; Buchs, 2024).

La propuesta de intervención desarrollada en este TFM tiene como objetivo principal contribuir a una escuela más equitativa y adaptada a las necesidades reales del alumnado. Para ello, se plantea integrar técnicas de aprendizaje cooperativo que permitan incorporar las distintas lenguas maternas presentes en el aula como herramientas de trabajo, favoreciendo así la inclusión del alumnado inmigrante desde un enfoque culturalmente receptivo. Esta estrategia no sólo refuerza el sentimiento de pertenencia al grupo, sino que visibiliza y pone en valor las identidades individuales, facilitando la integración de los estudiantes.

Uno de los principales aportes de esta intervención es que aborda aspectos fundamentales para el desarrollo de los adolescentes más allá de los contenidos curriculares. Se trabajan dimensiones clave para el desarrollo de los adolescentes, como la autonomía, la capacidad de asumir distintos roles, la responsabilidad compartida y la habilidad para adaptarse a nuevas dinámicas de grupo. Estas competencias son esenciales tanto para la vida escolar como para la futura inserción laboral y social de los alumnos.

Entre los puntos fuertes del programa se encuentran su fundamentación en investigaciones actuales (Buchs & Mardan, 2021; Buchs et al., 2023; Buchs, 2024) y su diseño adaptado a las características del contexto escolar. La intervención propone una secuencia progresiva de sesiones, que permite al alumnado familiarizarse con el trabajo cooperativo antes de abordar directamente actividades que implican el uso de sus lenguas maternas. Esta planificación refleja una comprensión realista de la complejidad que conlleva cambiar dinámicas arraigadas en el aula y ofrece un marco viable para avanzar hacia prácticas inclusivas.

La intervención también destaca por su rechazo al modelo educativo basado en el individualismo y la competitividad. En su lugar, se promueve una visión del aula donde los logros individuales son inseparables del progreso colectivo, y donde todos los estudiantes pueden aportar al grupo desde sus conocimientos, vivencias y habilidades. Este enfoque fomenta el respeto, el apoyo mutuo y la colaboración, valores que resultan fundamentales para el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida.

Ahora bien, este proyecto también presenta limitaciones que deben ser consideradas para futuras implementaciones. Una de las más relevantes es la falta de una validación empírica

directa, ya que la intervención no ha podido ser aplicada en un contexto real debido a las restricciones temporales y organizativas del periodo de prácticas. Este hecho impide medir de manera concreta su impacto en términos de rendimiento académico, clima de aula e integración social. Por ello, sería recomendable desarrollar en el futuro un pilotaje de la propuesta que permita recoger datos cualitativos y cuantitativos sobre su eficacia y sus efectos a medio y largo plazo.

Otra limitación importante está relacionada con la necesidad de contar con docentes formados específicamente en metodologías cooperativas y en la gestión de aulas multilingües. La propuesta parte de un supuesto ideal en el que el docente que imparte la materia también es tutor del grupo, lo cual permitiría un trabajo más coherente y transversal. Sin embargo, esto no siempre se corresponde con la realidad de los centros, por lo que es imprescindible contemplar estrategias de formación permanente del profesorado y trabajo colaborativo entre diferentes docentes para garantizar la viabilidad de la propuesta.

Además, la inclusión de las lenguas maternas del alumnado inmigrante en el aula presenta una serie de desafíos logísticos y pedagógicos. La disponibilidad de materiales traducidos, la dificultad de encontrar recursos en todos los idiomas presentes en el aula, o la posible sobrecarga para el docente, son aspectos que requieren una planificación cuidadosa. A pesar de ello, se considera que el beneficio de dar visibilidad a estas lenguas y de reconocerlas como fuente de conocimiento supera ampliamente las dificultades iniciales, siempre que se cuente con los apoyos adecuados.

También debe mencionarse la escasa implicación de las familias en el diseño original de la intervención. La colaboración con las familias del alumnado inmigrante podría desempeñar un papel esencial tanto en el proceso de integración de sus hijos como en la construcción de una comunidad educativa más abierta, inclusiva y cohesionada. Por ello, se plantea como una línea de mejora incorporar estrategias que favorezcan la participación de las familias, tanto en el desarrollo de actividades como en la valoración de los resultados de la intervención.

En cuanto a la prospectiva, esta propuesta abre diversas líneas de actuación e investigación. En primer lugar, se sugiere su aplicación práctica en el aula, acompañada de una evaluación longitudinal que permita observar los cambios en el alumnado y ajustar la intervención en función de las necesidades emergentes. Además, se propone extender el

Inclusión y aprendizaje cooperativo multilingüe

enfoque multilingüe y cooperativo a otras áreas del currículo, promoviendo un modelo de escuela que trabaje la inclusión no como un contenido aislado, sino como un eje transversal que atraviesa todas las materias y niveles educativos.

Igualmente, se plantea como necesaria la formación inicial y continua del profesorado en metodologías inclusivas y multilingües, así como el desarrollo de recursos didácticos adaptados a contextos multiculturales. Estos contenidos podrían integrarse dentro de un Plan de Formación dirigido a un único centro o a varios de la misma zona que planteen las mismas necesidades debido al contexto socio cultural en el que se encuentran.

Así mismo, la implementación de esta propuesta puede formar parte de proyectos lingüísticos y de convivencia de los centros que cuenten con alumnado inmigrante, articulando así una respuesta global a las necesidades de la diversidad.

En conclusión, este TFM representa una aportación modesta pero fundamentada a la transformación de la escuela desde una perspectiva inclusiva, cooperativa y multilingüe. Frente a un modelo homogéneo que deja fuera a quienes no se ajustan al patrón mayoritario, se propone una visión de la educación como un espacio de encuentro entre culturas, lenguas y saberes, donde cada alumno y alumna pueda encontrar su lugar, ser valorado, y aprender junto a otros en condiciones de igualdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. W. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Universitaria de Buenos Aires. (Trabajo original publicado en 1954).
- Arroyo-González, M.J. & Berzosa-Ramos, I. (2021). Veinte años de investigación sobre inmigración y escuela en España: balance de algunas lecciones aprendidas. *Cultura y Educación*, 33(4), 597-632. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1974218>
- Ayuntamiento de Valladolid (2025). Información sobre la población de nacionalidad no española que reside en Valladolid. <https://www.valladolid.es/es/temas/hacemos/open-data-datos-abiertos/catalogo-datos/informacion-estadistica-ciudad/poblacion/poblacion-extranjera>
- Benatuil, D., & Laurito, J. (2010). La adaptación cultural en estudiantes extranjeros. *Psicodebate*, 10, 119-134. <https://doi.org/10.18682/pd.v10i0.392>
- Berrocal, T. (2025). Guía para implementar el aprendizaje cooperativo en el aula de primaria. <https://bloomania.es/guia-para-implementar-el-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-de-primaria/>
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: higher education, interdependence, and the authority of knowledge*.
- Buchs, C. & Mardan, M. (2021). Fostering equality un a multicultural and multilingual classroom through cooperative learning. *Intercultural Education*, 32(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1889985>
- Buchs, C., Margas, N. & Hascoet, M. (2023). Evaluating an inclusive program for promoting equal-status participation in classrooms with high sociolinguistic diversity: diversity valuation and multilingual cooperative activities. *Frontiers in Psychology* 4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1257372>
- Buchs, C. (2024). Multilingual cooperative activities for classroom social climate in heterogeneous contexts. *Intercultural Education*, 36(1), 68-81. <https://doi.org/10.1080/14675986.2024.2426949>
- Cohen, E.G., Lotan, R.A., Scarloss, B.A. & Arellano, A.R. (1999). Comple instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory Into Practice*, 38(2), 80-86. <http://dx.doi.org/10.1080/00405849909543836>

Constitución Española. Art. 27. 29 de diciembre de 1978 (España)
<https://app.congreso.es/consti/constitucion/indice/titulos/articulos.jsp?ini=27&tipo=2>

Cooperativa de Enseñanza José Ramón Otero (2016). La sesión cooperativa.
<https://labmadrid.com/wp-content/uploads/2016/03/Lab-33-Sesio%CC%81n-cooperativa.pdf>

Córdoba, C. (2011). La concentración de alumnado extranjero en enseñanza Primaria: Un estudio en dos ciudades andaluzas. *Revista Española de Sociología*, 16, 27–46. DOI: [10.22325/fes/res](https://doi.org/10.22325/fes/res)

DECRETO 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, núm. 190, 48850- 49542.

Escarbajal, A. (2017). La inclusión educativa del alumnado extranjero: políticas educativas de calidad y equidad. *ARANDU-UTIC –Revista Científica Internacional*, 4(1), 17-41.

Fernández-Huertas, J. (2021.) Inmigración y políticas migratorias en España. *Mediterráneo Económico*, 34, 53-71. <https://publicacionescajamar.es/wp-content/uploads/2021/06/me34-inmigracion-y-politicas-migratorias-en-espana.pdf>

Fernandez-Rios, J. & Méndez-Giménez, A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo: Modelo Pedagógico para Educación Física. *Retos*, 29, 201-206.

García, F.J., & Rubio, M. (2015). “Juntos pero no revueltos”. Procesos de concentración escolar del “alumnado extranjero” en determinados centros. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7–31. <http://dx.doi.org/10.3989/rdtp.2013.01.001>

Goikoetxea, E. & Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5(1), 227-247.
<https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>

Guerrero, I. (2022). Diario de aprendizaje ¿qué es y cómo hacerlo? <https://isaacguerrerop.com/diario-aprendizaje/>

Gutiérrez, J.M., Romero, J., Arias, S.R. & Briones, X.F. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(2), 299-311.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28063431024>

- Hernández Aja, A., Rodríguez Alonso, R., Rodríguez Suárez, I., Gómez Giménez, J.M., González García, I., Córdoba, R., Alguacil, J., Camacho, J., Carmona, F. & Jaramillo, S. (2018). *Barrios vulnerables de las grandes ciudades españolas. 1991 / 2001 / 2011*. Instituto Juan de Herrera (IJH). <https://oa.upm.es/51015/>
- IES Ramón y Cajal (2024). Plan de Acción Tutorial.
- Instituto Nacional de Estadística (2022). Población extranjera por nacionalidad, comunidades, sexo y año. <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/l0/&file=02005.px&L=0>
- Instituto Nacional de Estadística (2023). Inmigraciones procedentes del extranjero por comunidad autónoma y provincia, año, sexo, edad (grupos quinquenales) y país de nacimiento (España/extranjero). Recuperado de https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=69692#_tabs-tabla
- Instituto Nacional de Estadística (2024). Censo anual de población. 1 De enero de 2024. <https://www.ine.es/dyngs/Prensa/CENSO2024.htm>
- International Organization for Migration (2024). *World Migration Report*. <https://worldmigrationreport.iom.int/what-we-do/foreword/foreword>
- Jiménez, M., & Guzmán, R. (2016). Definiendo a los otros: Relatos académicos sobre la diversidad en la escuela. *Convergencia: Revista de ciencias sociales*, 71, 13–40.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Junta de Castilla y León (2021). Datos informativos de la población migrante de Castilla y León.
- Junta de Castilla y León (2024). Población total y extranjera de Castilla y León a 01/01/2024 Geografía y Población. Conoce Castilla y León, geografía y población. <https://conocecastillayleon.jcyl.es/web/es/geografia-poblacion/poblacion.html>
- Labajos, S. & Arroyo, M.J. (2013). Los Planes de Acogida en la Comunidad de Castilla y León: evaluación, análisis y propuestas de mejora desde la educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 1-20.
- Ley Orgánica 4/2000 de 11 de enero. Sobre los derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. 12 de enero de 2000. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 10. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4/con>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de

Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>

Llorent-Bedmar, V. & Llorent-Vaquero, M. (2017). Integración y relaciones interpersonales de los alumnos inmigrantes de origen marroquí de educación secundaria obligatoria en Andalucía. *Papeles de Población*, 23(91), 9–38. <http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2017.91.002>

McAuliffe, M. & Oucho, L.A. (2024). *World Migration Report 2024*. International Organization for Migration (IOM). <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024>

Micó-Cebrián, P., Cava, M. J., & Buelga, S. (2019). Sensibilidad intercultural y satisfacción con la vida en alumnado autóctono e inmigrante. *Educare*, 55(1), 39–57. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.965>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). Alumnado extranjero por titularidad/financiación del centro, comunidad/provincia y enseñanza. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/2023-2024-rd/extran/10/&file=extran_01.px&L=0

Ministerio de Vivienda y Agenda Urbana. Observatorio de la vulnerabilidad urbana. <https://www.mivau.gob.es/areas-de-actividad/arquitectura-vivienda-y-suelo/urbanismo-y-politica-de-suelo/observatorio-de-la-vulnerabilidad-urbana/analisis-urbanistico-de-barrios-vulnerables/descripcion-del-estudio-y-metodologia>

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *Boletín Oficial del Estado*, núm.312. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3858/con>

- Organización Internacional para las Migraciones. OIM Investigaciones y publicaciones sobre migración. Fundamentos de la migración. <https://www.iom.int/es/fundamentos-de-la-migracion#:~:text=La%20migraci%C3%B3n%20es%20el%20movimiento,o%20dentro%20de%20un%20pa%C3%ADs>
- Pacto Mundial sobre Migración para la Migración Segura, Ordenada y Regular. 19 de diciembre de 2018.
- Palacios, A.J. & Vidal, M. J. (2014). La distribución intraurbana de los inmigrantes en las ciudades españolas: un análisis de casos con SIG y técnicas cuantitativas. *Cuadernos geográficos* 53(1), 98-121.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669571/distribucion_palacios_cuage_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Palma, V., & Llorent, M. (2017). Autopercepción del alumnado inmigrante marroquí de educación secundaria obligatoria en Andalucía: Costumbres y religión. *Studi Emigrazione*, 54(206), 235–258. http://doi.org/10.57179/PSRI_2017.29.06
- Peetsma, T., Wagenaar, E. & De Kat. E. (2001). School motivation, future time perspective and well-being of high school students in segregated and integrated schools in the Netherlands and the role of ethnic self-description. *Education in Europe: Cultures, values, institutions in transition*. Waxmann
- Peña, J. A., Gómez, C., & Fernández, A. (2014). El papel de la categorización social y las diferencias sociodemográficas en la autoestima, el ajuste y el bienestar psicológicos de una muestra de inmigrantes. *Anales de Psicología*, 30(2), 560–572.
<https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.161121>
- Sharan, Y. (2014). Learning to cooperate for cooperativa learning. *Anales de psicología*, 30(3), 802-807. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.3.201211>
- Slavin, R. (1999). *Aprendizaje Cooperativo*. Editorial Aique
- Sorando, D. (2022). Extrañas a sí mismas: el aumento de la segregación residencial en las sociedades urbanas españolas (2001-2011). *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 198 (803-804).
<https://doi.org/10.3989/arbor.2022.803-804008>

- Terrón-Caro, T. & Cobano, V. (2015). Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía. *Educação e Pesquisa*, 41(1), 101–117. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014111514>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B. & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 83(4), 981–1002. <https://doi.org/10.1348/096317909X481382>
- Yang, X. (2023). A Historical Review of Collaborative Learning and Cooperative Learning. *TechTrends*, 67(4), 718-728. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9>
- Zlobina, A., Basabe, N. & Páez, D. (2004). Adaptación de los inmigrantes extranjeros en España: superando el choque cultural. *Migraciones*, 15, 43-84.

ANEXOS

Anexo 1. Diario de sesión

VALORACIÓN DEL APRENDIZAJE

1. ¿Qué ha sido lo más interesante?
2. ¿Qué te ha resultado más fácil? ¿Y más difícil?
3. ¿El equipo ha trabajado bien?
4. ¿Cómo te has sentido durante la sesión? ¿Algo que añadir?

VALORACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO

Evalúa a tus compañeros y a tus compañeras en el trabajo que habéis realizado juntos.

Fíjate en la leyenda y da tu puntuación al equipo; después, colorea el sector según corresponda y, en un vistazo, comprobarás tu evaluación.

Anexo 2. Cuestionario familias reunión comienzo de curso

Nombre y apellidos de su hijo/a: _____

Curso: _____

Anota aquellos idiomas habla habitualmente su hijo/a con la familia (padre, madre, hermanos, otros miembros de la familia...)

-
-
-
-

Del 1 al 5 (siendo 5 un control total de la habilidad y 1 ningún tipo de control) califica el nivel de su hijo/a en los idiomas que habla.

Idioma	Lectura	Escritura	Comunicación oral

Anexo 3. Roles Aprendizaje cooperativo

Nombre del grupo _____

Miembros del grupo: _____

* Los roles cambiarán cada vez que lo indique el profesor. Todos los miembros del grupo realizarán todos los roles al menos una vez.

* A continuación, encontrareis una pequeña ficha con las responsabilidades y tareas de cada rol.

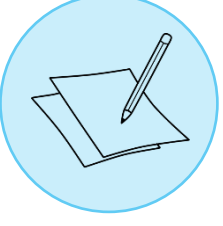
*En el caso de haber más de 4 alumnos en un grupo se proponen dos roles extra

¡En el aprendizaje cooperativo, todos somos importantes!

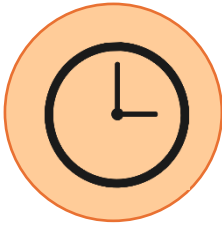
Coordinador/a	
Tareas	
	• Organiza el trabajo del grupo. • Asegura que todos entiendan lo que hay que hacer. • Reparte los turnos para hablar.
Ejemplo	“Chicos, primero hacemos el resumen y después respondemos las preguntas. ¿Entendido?”

Mediador/a	
Tareas	
	• Ayuda a que haya buen ambiente en el grupo. • Escucha a todos y evita peleas o discusiones. • Ayuda a resolver problemas si hay desacuerdos.
Ejemplo	“Vamos a calmarnos, cada uno va a decir lo que piensa y busquemos una solución entre todos.”

Portavoz	
Tareas	
	• Explica al profesor o a la clase lo que ha trabajado el grupo. • Habla en nombre del grupo, no solo de su opinión
Ejemplo	“Nuestro grupo piensa que el personaje principal actuó así porque estaba confundido.”

Secretario/a	
Tareas	
	• Escribe las ideas y lo que se decide en el grupo. • Se asegura de que el trabajo esté bien presentado.
Ejemplo	“Anoto que nuestra conclusión es que los animales se adaptan al clima donde viven.”

ROLES EXTRAS

Controlador/a del tiempo	
Tareas	
	• Vigila que el grupo no tarde más del tiempo establecido en realizar la tarea • Avisa cuánto tiempo queda
Ejemplo	“Vamos a calmarnos, cada uno va a decir lo que piensa y buscamos una solución entre todos.”

Evaluator/a del grupo	
Tareas	
	• Observa cómo trabaja el grupo (si se escucha, se respeta, se colabora). • Da ideas para mejorar el trabajo en equipo.
Ejemplo	“Hoy hemos participado todos muy bien, pero la próxima vez podríamos respetar más el turno de palabra.”

Anexo 4. Cuestionario inicial resolución de conflictos. - IES Fuente del Álamo.
Plan ca Acción Tutorial. Resolución de Conflictos

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Contesta con tus propias palabras a las siguientes preguntas:

¿Qué entiendes por conflicto?

¿Qué harías o dirías si un compañero se burla de ti?

Describe algún conflicto que hayas tenido hoy con algún compañero, padres o profesores

- ¿Qué hiciste o dijiste?
- ¿Actuaste de forma rápida e impulsiva?
- ¿Te paraste a pensar sobre la mejor solución?
- ¿Cómo te sentiste?
- ¿Cómo crees que se sintió la otra persona?

Anexo 5. Apoyo docentes resolución de conflictos - IES Fuente del Álamo. Plan de Acción Tutorial. Resolución de Conflictos

Sesión 2

Definición de conflicto:

El conflicto puede definirse como una situación de enfrentamiento, provocada por una contraposición de intereses, en relación con un mismo asunto. El enfrentamiento puede ser sobre cualquier cosa y puede implicar el desacuerdo, el mal entendimiento o la diferencia de opiniones o creencias. La persona ante una situación conflictiva, reacciona con sentimientos de ansiedad y angustia, cuando el asunto es importante para ella y no encuentra una solución satisfactoria.

Tipos de conflictos: personales e interpersonales.

- A. Los **conflictos personales** surgen cuando es la propia persona quien lucha entre dos opciones que le parecen contrapuestas, y si no encuentra una solución eficaz, puede acabar con sentimientos de angustia y ansiedad. Ejemplo: *He suspendido un examen que era para mí muy importante aprobar.*
- B. Los **conflictos interpersonales** surgen cuando las personas o grupos de personas se enfrentan por mantener o creer mantener intereses opuestos respecto a un mismo asunto, y no encuentran una solución eficaz para ambos. Es decir, los conflictos interpersonales surgen cuando alguien encuentra en el comportamiento de los demás un obstáculo que se interpone en el logro de sus objetivos.

Sesión 3

Si resuelves los conflictos de forma correcta o asertiva:

- Obtener beneficios para ti y para todos los implicados.
- No habrá ganadores ni perdedores, todos ganan.
- Satisfacer al mismo tiempo a ambas partes, con lo cual dará lugar a la amistad y a la

Inclusión y aprendizaje cooperativo multilingüe

- cooperación.
- Encontrarse a gusto contigo mismo y los demás estarán contentos de estar a tu lado.
- Aumentar tu autoestima y la de los demás.

Si resuelves los conflictos de forma pasiva:

- Aceptar las exigencias que te imponga la otra persona por no buscar soluciones al
- conflicto
- No solucionar el conflicto, sino evitarlo, con lo cual la otra persona saldrá ganando.
- Sentirte mal contigo mismo, con sentimientos de angustia y ansiedad.
- Disminuir la autoestima.

Si resuelves los conflictos de forma agresiva:

- Provocar enfrentamiento y competición con el ánimo de vencer al buscar soluciones.
- Pretender obtener el máximo beneficio, humillando a los demás, sin tener en cuenta sus
- intereses, opiniones, sentimientos, etc.
- Empeorar las cosas con los demás y serás rechazado.
- Disminuir la autoestima.

Anexo 6. Guion para resolver un conflicto - IES Fuente del Álamo. Plan ca Acción Tutorial. Resolución de Conflictos

¿QUÉ PASOS DEBEMOS SEGUIR PARA RESOLVER UN CONFLICTO?

El proceso de resolución de conflictos sigue una secuencia de dos fases por las que debemos pasar, si queremos resolver los conflictos de forma correcta:

1. Fase de preparación
2. Fase de resolución del conflicto

1. FASE DE PREPARACIÓN:

El primer paso es reconocer que existe un conflicto. Para ello debéis observar vuestros propios sentimientos para detectar la tristeza, la preocupación, la ira y el enfado. Estos sentimientos nos indican que existe un conflicto. Una vez que reconocéis que existe un conflicto, debéis tener en cuenta lo siguiente:

1. Intentar estar tranquilos

¿Cómo estar tranquilos? Consiste en relajarse, en respirar profundamente y al echar el aire hacerlo lentamente. Mantenerse tranquilos es, probablemente lo más complicado de aprender, puesto que es más fácil perder el control, ponerse nervioso, agresivo y enfadarse consigo mismo y con la otra persona, con lo cual empeorarás la situación.

2. Reflexionar

¿Cómo reflexionar? Consiste en pararse a pensar antes de decir o hacer algo, también es difícil de aprender porque lo más sencillo es actuar de forma rápida e impulsiva y sin pensar en las consecuencias.

2. FASE DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Una vez que consigáis estar tranquilos y seáis capaces de reflexionar, debéis seguir los siguientes pasos:

1. Identificar bien cuál es el problema

Para identificar el problema es preciso realizar lo siguiente: describe el problema como si se lo contases a un amigo. Para ello debes formularte y responder a la siguiente pregunta *¿cuál es el*

problema? Averigua cuáles son tus pensamientos, sentimientos y los de la otra persona. ¿Qué pensaste en esos momentos? ¿Qué crees que pensó la otra persona? ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo crees que se sintió la otra persona?

2. Fijar un objetivo

Una vez que el problema ha sido identificado debéis fijar un objetivo, para ello es preciso formularse y responder a la siguiente pregunta. *¿Cuál es el resultado deseado de esta situación?*

3. Pensar en muchas soluciones posibles

Debes generar múltiples alternativas de solución cuantas más mejor, sin valorar las consecuencias. Para ello es preciso formularse y responder a la siguiente pregunta: *¿Qué se puede hacer para solucionar el problema?*

4. Anticipar las consecuencias que puede tener cada solución

Debes prever las consecuencias de tus actos y de los actos de los demás. Para ello debes darte respuesta a las siguientes preguntas: *Si hago / digo esto ¿Qué puede ocurrir? Si la otra persona dice/hace esto ¿Qué puede ocurrir? ¿Qué ventajas e inconvenientes tiene cada consecuencia para ti y para la otra persona?*

5. Elegir la mejor solución

Después de haber evaluado todas las soluciones debes elegir la mejor para conseguir tu objetivo. Para ello es preciso darte respuesta a las siguientes preguntas: *¿Esta solución es efectiva? ¿Resuelve el problema? o ¿crea otros nuevos? ¿Es una solución justa? ¿Cómo me sentiría? ¿Cómo se sentirá la otra persona?*

6. Practicar la solución elegida

Para ello es preciso planificar paso a paso lo que se va a hacer y anticipar los obstáculos que pueden dificultar el logro de la meta y después ponerla en práctica.

7. Evaluar los resultados obtenidos

Si los resultados son positivos se resuelve el conflicto. Si los resultados no son como esperabas es necesario probar con otra solución.

Anexo 7. Ejemplo conflictos – IES Fuente del Álamo. Plan de Acción Tutorial.

Resolución de Conflictos

Caso 1

Francisco es un alumno de la clase de 1º F de la E.S.O. al que habitualmente Daniel, que pertenece a su mismo grupo, le gasta muchas bromas. Francisco empieza a cansarse de las bromas porque son todos los días. ¿Cómo debe resolver Francisco dicha situación?

1. IDENTIFICAR BIEN CUÁL ES EL PROBLEMA.

2. FIJAR UN OBJETIVO.

3. PENSAR EN MUCHAS SOLUCIONES POSIBLES.

4. ANTICIPAR LAS CONSECUENCIAS QUE PUEDE TENER CADA SOLUCIÓN.

5. ELEGIR LA MEJOR SOLUCIÓN.

6. PRACTICAR LA SOLUCIÓN ELEGIDA.

7. EVALUAR LOS RESULTADOS OBTENIDOS.

Caso 2

A Juan le ha desaparecido un MP3 de su mochila cuando estaba en el recreo. Juan y sus cuatro amigos están convencidos de que ha sido Pedro, un alumno de otra clase.

Pedro forma con otros cinco amigos un grupo que no se lleva muy bien con el grupo de Juan.

¿Cómo debe resolver la situación Juan?

Caso 3

Ismael es un muchacho grande, que tiene mucha fuerza y que le gusta jugar al fútbol.

A Ismael en el recreo no le deja jugar al fútbol Pedro, alumno de otra clase distinta a la suya.

El motivo de no dejarle jugar es porque teme que le haga daño al jugar con mucha fuerza.

¿Qué debe realizar Ismael para resolver este problema?

Caso 4

A María le gusta un chico que se llama José de su clase desde hace mucho tiempo y con el que va al cine de vez en cuando.

Desde hace una semana en los recreos del Instituto José ya no habla con María y sin embargo está hablando con Pepa, alumna de otro curso.

Desde entonces María lo está pasando muy mal.

¿Cómo debe resolver María su situación?

Anexo 8. Escuela de traductores – Cruz Roja Española. Cuaderno de actividades.

Una propuesta para trabajar la interculturalidad

Palabras Castellana: aceite, acelga, adelfa, adoquín, alcanfor, alcoba, aldaba, alféizar, alfombra, almacén, almohada, alpargata, alubia, añico, azafata, azafrán, azúcar, bellota, chaleco, cifra, dado, fonda, gabán, jazmín, jirafa, mandil, matraca, noria, res, tabique

	Como se lee	Cómo se escribe	Palabra en español
1.	yasimín	ياسمين	
2.	na'ura	نوعان	
3.	mandil	مئيدم	
4.	mitraqa	مئراقم	
5.	qaba'	ءابق	
6.	fundaq	قندنق	
7.	sifr	رفصن	
8.	zurqfa	ضارن	
9.	ras	سنر	
10.	dād	داد	
11.	yalika	طليج	
12.	tasbik	كيبكيت	
13.	balluta	طلوب	
14.	an-niqd	نقون	
15.	al-majzan	نمجان	
16.	al-mujadda	مخا	
17.	al-lubiya	ءابول	
18.	al-kafur	روفلكل	
19.	al-qubba	قوبا	
20.	al-fasha	فشن	
21.	al-dabba	مضن	
22.	as-silqa	قوبن	
23.	as-sukkar	ركسن	
24.	al-safat	طافسن	
25.	az-zait	نيزل	
26.	az-za'faran	نارفن	
27.	ad-dukkān	نلكن	
28.	ad-difla	نلفن	
29.	al-jumbra	نرم	
30.	al-pargat	ناربن	

Anexo 9. Fragmento de “El camino” de Miguel Delibes

Lee atentamente este fragmento de “El camino” de Miguel Delibes:

El valle... Aquel valle significaba mucho para Daniel, el Mochuelo. Bien mirado, significaba todo para él. En el valle había nacido y, en once años, jamás franqueó la cadena de altas montañas que lo circuían. Ni experimentó la necesidad de hacerlo siquiera.

En su trayecto por el valle, la vía, la carretera y el río —que se unía a ellas después de lanzarse en un frenesí de rápidos y torrentes desde lo alto del Pico Rando— se entrecruzaban una y mil veces, creando una inquieta topografía de puentes, túneles, pasos a nivel y viaductos.

En primavera y verano, Roque, el Moñigo, y Daniel, el Mochuelo, solían sentarse, al caer la tarde, en cualquier leve prominencia y desde allí contemplaban, agobiados por una unción casi religiosa, la lánguida e ininterrumpida vitalidad del valle. La vía del tren y la carretera dibujaban, en la hondonada, violentos y frecuentes zigzags; a veces se buscaban, otras se repelían, pero siempre, en la perspectiva, eran como dos blancas estelas abiertas entre el verdor compacto de los prados y los maizales. En la distancia, los tren

es, los automóviles y los blancos caseríos tomaban proporciones de diminutas figuras de «nacimiento» increíblemente lejanas y, al propio tiempo, incomprensiblemente próximas y manejables. En ocasiones se divisaban dos y tres trenes simultáneamente, cada cual, con su negro penacho de humo colgado de la atmósfera, quebrando la hiriente uniformidad vegetal de la pradera. ¡Era gozoso ver surgir las locomotoras de las bocas de los túneles! Surgían como los grillos cuando el Moñigo o él orinaban, hasta anegarlas, en las huras del campo. Locomotora y grillo evidenciaban, al salir de sus agujeros, una misma expresión de jadeo, amedrentamiento y ahogo.

Le gustaba al Mochuelo sentir sobre sí la quietud serena y reposada del valle, contemplar el conglomerado de prados, divididos en parcelas, y salpicados de caseríos dispersos. Y, de vez en cuando, las manchas oscuras y espesas de los bosques de castaños o la tonalidad clara y mate de las aglomeraciones de eucaliptos. A lo lejos, por todas partes, las montañas, que, según la estación y el clima, alteraban su textura, pasando de una extraña ingravidez vegetal a una solidez densa, mineral y plomiza en los días oscuros

Visto así, a la ligera, el pueblo no se diferenciaba de tantos otros. Pero para Daniel, el Mochuelo, todo lo de su pueblo era muy distinto a lo de los demás. Los problemas no eran vulgares, su régimen de vida revelaba talento y de casi todos sus actos emanaba una positiva trascendencia.

Otra cosa es que los demás no quisieran reconocerlo. Visto así, a la ligera, el pueblo no se diferenciaba de tantos otros. Pero para Daniel, el Mochuelo, todo lo de su pueblo era muy distinto a lo de los demás. Los problemas no eran vulgares, su régimen de vida revelaba talento y de casi todos sus actos emanaba una positiva trascendencia. Otra cosa es que los demás no quisieran reconocerlo.

Anexo 10. Ficha base cartas

PALABRA

IDIOMA

PALABRA

IDIOMA

PALABRA

IDIOMA

PALABRA

IDIOMA

Anexo 11. Cuestionarios de evaluación

Nombre: _____ Fecha: _____

Marca con una “X” un número del 1 al 5 según como te sientes ante las siguientes afirmaciones, siendo 1 “muy en desacuerdo” y 5 “muy de acuerdo”.

	1	2	3	4	5
1.- Tengo mucho contacto con mis compañeros de clase					
2.- Preferiría estar en otra clase					
3.- Nuestra clase es amistosa					
4.- Me llevo bien con los niños de mi clase					
5.- A veces me siento solo en mi clase					
6.- Me gusta pasar tiempo con los niños de mi clase					
7.- Soy bueno en hacer las tareas escolares					
8.- Me siento capaz de realizar las tareas escolares					
9.- Entiendo bien lo que tengo que hacer en el instituto					
10.- No me siento realmente capaz de realizar las tareas escolares					
11.- En la escuela, siento que puedo ser como quiero					
12.- Mi trabajo escolar se corresponde con lo que me gusta hacer					
13.- Si pudiera elegir, haría mi trabajo escolar de otra manera					
14.- En la escuela, me siento obligado a hacer cosas que no quiero hacer					
15.- Algunas personas del instituto son amigos de verdad					
16.- En el instituto, no me siento realmente unido a los demás					
17.- En el instituto, siento que formo parte del grupo					
18.- En la escuela, me siento libre para hacer mi trabajo como quiero					
19.- No tengo contacto con los demás en el instituto					

20.- En el instituto, puedo hablar con los demás de lo que me parece importante					
21.- A menudo me siento solo cuando estamos con otros alumnos en el instituto					
22.- En la escuela, a menudo siento que tengo que hacer lo que otros me dicen que haga					

Anexo 12. Evaluación de sesión (docentes) – Orientación Andújar (2015) Programa Inteligencia Emocional Secundaria 12-14 años <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/11/Programa-Inteligencia-Emocional-Secundaria-12-14-a-%C3%B1os.pdf>

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Grado de placer										
Grado de participación										
Clima del grupo										
Grado de obtención de los objetivos										

Elementos positivos de la sesión

Elementos positivos de la sesión

Dificultades de la sesión

Dificultades de la sesión

Propuestas de mejora

Propuestas de mejora

Notas

Notas