



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

Trabajo Fin de Grado

Universidad Pontificia Comillas

Grado en Educación Infantil

4º Curso

30 de abril de 2021

Isabel González-Fierro Piñero

Dirigido por: Isabel Muñoz San Roque

EFFECTOS DE LA COVID-19 EN LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LOS
ALUMNOS MIGRANTES EN
EDUCACIÓN INFANTIL.

Proyecto de investigación teórica
para la etapa de Educación Infantil.

Autora: Isabel González-Fierro Piñero

Directora: Isabel Muñoz San Roque

Índice:

1. Abreviaturas	3
2. Resumen y palabras clave.....	3
3. Abstract and key words.....	4
4. Introducción general al TFG.....	4

PRIMERA PARTE. EDUCACIÓN Y MIGRACIÓN

5. Acercamiento a los conceptos de migración y migrante	7
6. Evolución del término. De la integración e inclusión educativa hasta la educación intercultural	15
7. Principales grupos de migrantes en España	26
8. Tratamiento de la atención a la diversidad y la migración en los actuales marcos legislativos	29

SEGUNDA PARTE. LA COVID-19

9. Acercamiento al concepto de la COVID-19	31
10. Consecuencias sociales y educativas de la COVID-19	34
11. Grupos vulnerables ante la COVID-19.....	44

TERCERA PARTE. RESOLUCIÓN ANTE EL PROBLEMA DE LA MIGRACIÓN

12. Atención en los centros educativos al alumnado migrante.....	46
13. Introducción a las propuestas de acción dentro de las aulas de Infantil	48
14. Propuestas para la inclusión en las aulas de este colectivo.....	49
15. Conclusiones	56
16. Referencias Bibliográficas	58
17. Anexos	68
Anexo 1. Claves para protegerse de la COVID-19.....	68
Anexo 2. Uso correcto de las mascarillas.....	69

1. Abreviaturas

- **ACNUR**→ Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
- **ANAR**→ Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo
- **EAPN**→ European Anti-Poverty Network España
- **INE** → Instituto Nacional de Estadística
- **OIM**→ Organización Internacional para las Migraciones
- **ONU**→ Organización de las Naciones Unidas
- **PISA**→ Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (Programme for International Student Assessment)
- **Unicef**→ Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

2. Resumen y palabras clave

El incremento progresivo del número de personas que migran de sus países de origen para residir en otros países ha provocado una creciente preocupación a diferentes niveles. Se trata de una población heterogénea con diferentes razones para decidir abandonar su país de procedencia. Esta preocupación se ha visto incrementada ante el estallido de la pandemia causada por la enfermedad de la COVID-19, lo que ha provocado el incremento de las diferencias entre la población migrante infantil y la autóctona. Desde el ámbito educativo destaca el aumento de los alumnos escolarizados y la necesidad de hacer frente a sus necesidades educativas específicas de la manera más adecuada. Así, las necesidades educativas y sociales de este colectivo pasan a adquirir un papel principal en la labor educativa. Las consecuencias educativas de la COVID-19 han puesto de relieve las diferentes barreras de aprendizaje a las que deben hacer frente la población migrante, lo que les posicionaría en una situación de desventaja frente a sus compañeros. Por ello, se propone una acción transversal a los diferentes niveles de actuación: a nivel estatal, a nivel del centro escolar y a nivel de aula, que, conjuntamente, permitan la integración escolar de este alumnado en los centros, así como su inclusión en las sociedades actuales.

Palabras clave: Inclusión, Migración, COVID-19, Educación, Integración escolar.

3. Abstract and key words

The progressive increase in the number of people that migrate from their home countries to reside in new ones has caused a growing concern at different levels. This heterogeneous population has different reasons for deciding to leave their country of origin. This concern has significantly increased due to the COVID-19 outbreak, which has led to a growth in the differences between migrant children and the native infant population. From the educational sphere, it can be highlighted the rise in the number of enrolled pupils and the need to cope with their specific educational needs in the most appropriate format. Thus, the social and educational needs of this group play a major part in the current educational studies. The educational consequences of the COVID-19 pandemic have emphasised the different learning barriers migrants have to face daily, which will place them in a disadvantaged position in relation to their peers. Therefore, it is proposed a transversal action at different levels: state level, school level and classroom level, which, together, will allow the educational inclusion of these pupils in schools, as well as their inclusion in today's societies.

Key words: Inclusion, Migration, COVID-19, Education, School integration.

4. Introducción general al TFG

El pasado 14 de marzo se estableció el Estado de Alarma con el objetivo de frenar la ola de contagios ocurrida a causa de la COVID-19. Las consecuencias educativas de esta enfermedad hacen referencia a la suspensión de la actividad presencial para hacerla en formato online o a distancia. Además, dadas las características de este formato de enseñanza se crea una situación de desigualdad en el acceso, creando una brecha digital por la falta de competencias digitales, que ha llevado a mayores dificultades en la adquisición de un aprendizaje de calidad.

No existe ningún aspecto de nuestra realidad que no se haya visto modificado por la actual pandemia del Coronavirus. Sus efectos se pueden observar en todos los campos: desde una crisis sanitaria hasta una social, pasando por el deterioro de la educación que se ofrece a millones de alumnos. Todas las personas, tanto adultos como niños, han sufrido sus consecuencias, dejando atrás sus vidas y entrando en una nueva forma de convivir y relacionarse conocida como la “nueva realidad”. En este sentido, se debe prestar especial atención a aquellos grupos sociales que requieren de mayores apoyos para afrontar esta realidad.

Por tanto, el objetivo principal de este Trabajo Fin de Grado será dar a conocer la realidad de la población migrante infantil en España, afectada por las consecuencias de la actual pandemia, así como proponer medidas que permitan su correcta integración educativa.

Las motivaciones que han propiciado el estudio y presentación del trabajo son variadas. En primer lugar, el deseo de conocer en mayor profundidad las características principales de la enfermedad conocida como COVID-19 desde su vertiente sanitaria hasta sus consecuencias en el ámbito social y, más concretamente, en el educativo. Se trata de un cambio en la manera de entender la realidad y las relaciones con los demás, por lo que es necesario que se lleve a cabo un estudio sobre los cambios producidos.

En segundo lugar, conocer cómo la enfermedad de la COVID-19 ha afectado y continuará afectando al día a día de la población infantil española y a su educación, en especial a la población migrante. Nos encontramos ante un grupo vulnerable frente a esta nueva realidad, carente de los conocimientos y las estrategias necesarias para hacer frente a nuevos formatos de docencia. Además, la población migrante tiene sus propias características individuales que complican aún más la manera de afrontar la nueva realidad para la adquisición del aprendizaje.

Por otro lado, el tercer aspecto que ha motivado la investigación ha sido el propio interés personal por conocer más profundamente las características generales de la población migrante infantil en España. Durante mis experiencias en los colegios en este grado, en especial en este último año, he sido partícipe de situaciones en donde se proponía la integración de alumnado migrante, desafortunadamente en su mayoría sin éxito. Es así como ha surgido en mí el deseo e interés por conocer sus características y circunstancias de modo que se pueda dar una respuesta educativa adecuada ante esta realidad.

Estos son los principales factores que han guiado el proceso de investigación del trabajo que me han permitido conocer con mayor detenimiento la sociedad actual, así como reflexionar sobre mi vida tanto personal como profesional.

El trabajo se fundamenta en un proyecto de investigación teórica que tiene como eje vertebrador la población migrante infantil y su inclusión educativa, de modo que se planteen ideas y propuestas que permitan dar respuesta a sus necesidades tanto educativas como sociales. Para ello, se investigará y se expondrán las características principales del tema propuesto. A

modo de facilitar la comprensión y aplicación de la propuesta, el trabajo se ha dividido en tres apartados.

Se comenzará por un acercamiento a los conceptos de migración y de migrante, poniéndolos en relación con aspectos educativos al hacer una pequeña introducción del tema de la integración e inclusión educativa para llegar a la educación intercultural. Después, se recorrerán y explicarán las principales causas que resultan en la migración, así como los retos a los que debe hacer frente este colectivo. También, se describirán las características de los grupos migrantes más numerosos en España, así como se hará un recorrido por la atención que este colectivo recibe en los marcos legislativos actuales.

Seguidamente, se tratará el tema de la enfermedad conocida con el nombre de la COVID-19, atendiendo a sus características más relevantes, desde el punto de vista sanitario y de prevención. Además, se explicarán las consecuencias sociales y educativas más significativas y la relación que guardan entre sí. Por otro lado, se hará hincapié en cómo la enfermedad afecta de manera diferente a cada grupo social, en especial a los grupos más vulnerables como es la infancia.

A continuación, se explicarán de manera general las medidas de carácter educativo que se llevan a cabo en los centros para el alumnado migrante. Seguidamente, se pasará a explicar las propuestas de acción que permitan la inclusión de este colectivo en el aula. Por ello, se expondrán ejemplos de actividades en tres niveles de actuación: a nivel estatal, a nivel del centro educativo y a nivel del aula. Además, se describirá un modelo de actuación transversal por medio de la plataforma eTwinning creada por la Comisión Europea como medio para favorecer la inclusión del alumnado migrante infantil en las aulas y en la sociedad actual.

A medida que realizaba el trabajo he podido observar cómo esta “nueva realidad” ha modificado en gran medida la manera en que se educa en la actualidad y cómo, de manera tanto directa como indirecta, afecta a los demás ámbitos de la población. Se trata de una situación que estará presente durante varios años y que tendrá consecuencias permanentes en el modo en que las personas nos relacionamos, así como en el modo en que aprendemos. Por ello, no se trata de una cuestión que se pueda resolver con la mera aplicación de nuevas medidas educativas, sino que requiere de una buena gestión de la migración que recibe el país, así como de una puesta en común de los diferentes agentes que permita mejorar la situación de este colectivo.

Para concluir, destacaría que se trata de un tema de especial relevancia pues afecta no solo a la población migrante, sino también al resto de la población infantil. Toda medida enfocada a la mejora del desarrollo educativo y social de las personas supone un paso adelante en la educación que permitirá adecuarla a las necesidades individuales de cada alumno, de modo que se puedan extrapolar los resultados de esta investigación al resto de prácticas educativas.

PRIMERA PARTE. EDUCACIÓN Y MIGRACIÓN

5. Acercamiento a los conceptos de migración y migrante

La Real Academia Española define el concepto de migración como el: «Desplazamiento geográfico de individuos o grupos, generalmente por causas económicas o sociales.» Esta definición se puede completar con la ofrecida por la Organización Internacional para las Migraciones (OIM, 2011), al definir el concepto de migración como: «El movimiento de personas lejos de su lugar de residencia habitual, bien a través de una frontera internacional o dentro de un propio país.»

Esta misma organización define el término de migrante como:

Un término general, no definido en el Derecho Internacional, mostrando la aceptación general de una persona que deja atrás su lugar de residencia actual, ya sea dentro del propio país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por una variedad de razones. El término incluye varias categorías de personas definidas por ley, tales como: trabajadores migrantes, personas cuyos tipos de movimientos están definidos por ley, como es el caso de los migrantes objetos de tráfico ilícito, así como aquellos cuyo estatus o razones para el movimiento no se definen de manera específica en el Derecho Internacional, como es el caso de los estudiantes internacionales. (OIM, 2011).

Es preciso establecer una diferenciación entre los conceptos de emigración e inmigración. La OIM (2011) define a los emigrantes como: «personas que, desde el punto de vista del país de salida, abandonan su país de nacionalidad o residencia habitual para irse a otro país, de modo que este se convierte en su nuevo lugar de residencia habitual». Así, el concepto de inmigración haría referencia a aquellas personas que, desde el punto de vista del país llegada, modifican su lugar de residencia habitual. Con ello se observa que la diferenciación entre los inmigrantes y emigrantes se refiere al lugar desde el que se observe: país de salida o país de llegada.

Dentro del término de migrante podemos encontrar diferentes grupos en función de la naturaleza de su migración. Así, podemos comenzar por diferenciar entre los migrantes documentados y los indocumentados. El primero se refiere a aquellas personas que están autorizadas a residir en el país al que acceden, de modo que poseen los documentos necesarios para demostrar que residen en el país de un modo regular. Al contrario, los migrantes indocumentados serían aquellos que carecen de la documentación necesaria para entrar o residir en el país. (OIM, 2011).

La principal diferencia entre los migrantes considerados como “legales” y aquellos en situación irregular se refiere a que mientras que aquellos “legales” pueden entrar y modificar su lugar de residencia en el nuevo país de manera temporal o permanente, los migrantes en situación irregular carecen de la autorización para entrar o residir en el país al que han accedido, de acuerdo con la legislación vigente de este. (OIM, 2011).

El artículo 13 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, declara que:

Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su lugar de residencia en el territorio de un Estado, así como toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso el propio, y a regresar a su país. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Art. 13).

Ello da a entender que toda persona tiene el derecho a poder migrar voluntariamente de su país de origen y establecerse en cualquier otro Estado, ya sea de un modo temporal o permanente, así como puede abandonar este y regresar a su país de origen. No obstante, existen ocasiones en las que parte de la población se ve obligada a migrar de un modo forzoso. Entre las causas para ello se encuentran el extremismo violento y sus consecuencias tanto directas como indirectas, además de la percepción de falta de futuro en el país en el que posiblemente se desarrollen movimientos extremistas violentos. (OIM, 2018). Entre otras causas podemos encontrar las catástrofes naturales de carácter repentino y violento como terremotos o inundaciones, conflictos armados o aquellos grupos de población desplazados por proyectos gubernamentales de desarrollo a gran escala (Mendia, 2005).

Otro punto que diferenciar dentro de las migraciones es la distinción entre la migración interna y la migración internacional. La migración interna hace referencia a cualquier persona que se mueve por el interior de un Estado con la finalidad de establecer una nueva residencia de

manera temporal o permanente, o a causa de un desplazamiento (OIM, 2011). El Observatorio de Desplazamiento Interno (2020), destaca que el número total de desplazados internos a escala mundial ha alcanzado la cifra más alta de la historia, mencionando cómo este tipo de desplazamiento se concentra en algunos países. Las principales causas que da la organización para estos desplazamientos son: el conflicto y la violencia, así como los desastres, tanto los de tipo natural como los causados por el hombre. Este término incluye aquellos movimientos internos de carácter temporal o permanente, así como personas que modifican su lugar de residencia del ámbito rural al urbano y viceversa. También se incluye a las personas que, siendo o no nacionales del país, modifican su actual lugar de residencia. (OIM, 2011).

Por otro lado se encuentran los migrantes internacionales. Es decir:

Cualquier persona que está fuera del Estado del que es ciudadano o nacional, o, en el caso de las personas sin Estado, aquel en el que nacieron o su lugar de residencia habitual. El término incluye a aquellos que se mueven de manera permanente o temporal, así como los migrantes documentados y aquellos en situaciones irregulares. (OIM, 2011).

Esta definición se complementa al distinguir entre “migrantes por breve plazo”, aquellos que han cambiado su país de residencia habitual durante al menos tres meses, pero no durante un tiempo superior a un año; y “migrantes por largo plazo”, haciendo referencia a aquellos que lo han hecho durante al menos un año (OIM, 2018). Datos de la Organización Internacional para las Migraciones dan a conocer que para el año 2015 la mayoría de los migrantes internacionales se encontraban en edad de trabajar, así como se redujo el número de migrantes menores de 20 años. También, se destaca cómo el trabajo es la principal causa de migración internacional para las personas, por lo que los migrantes trabajadores representan la gran mayoría de los migrantes internacionales.

- **Perfiles dentro del término de migrante**

Dentro del término de la migración se pueden encontrar diferentes perfiles generales de migrantes en función de sus características. Así, distinguimos entre los refugiados y los migrantes en situación de vulnerabilidad.

La Convención sobre el estatuto de los refugiados (Organización de las Naciones Unidas, [ONU], 1951), define el término de refugiado como:

Toda persona que debido a fundados temores de ser perseguido por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentre fuera de país de su nacionalidad y no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera acogerse a la protección de tal país; o que, careciendo de nacionalidad y hallándose, a consecuencia de tales acontecimientos, fuera del país donde antes tuviera su residencia habitual, no pueda o, a causa de dichos temores, no quiera regresar a él.

En esta Convención se establecen también los derechos que toda persona refugiada posee. Entre ellos se encuentran: el derecho a no ser expulsado del país, menos por estrictas circunstancias, el derecho a no ser castigado por la entrada ilegal en el territorio de un Estado contratante, el derecho al empleo remunerado, el derecho a la vivienda, a la educación y asistencia pública, el derecho a la libertad de religión y acceso a los tribunales, el derecho a la libre circulación dentro del territorio, y el derecho a emitir documentos de identidad y de viaje.

Ante esta definición, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2018), establece varias diferencias entre los refugiados y los migrantes. Así, los refugiados saldrían de su país de manera forzosa por una situación de violencia, mientras que los migrantes saldrían de manera voluntaria, aunque se admite que su situación puede ser negativa también. Por otro lado, los refugiados tienen derecho a solicitar asilo en el país al que entran y deben recibir protección de estos Estados. Sin embargo, los migrantes deben atender a las leyes de inmigración que estén presentes en cada país.

Dada su situación, la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció en el año 2001 el 20 de junio como el Día Mundial de los Refugiados. (Resolución 55/76 de la Asamblea General de las Naciones Unidas para la celebración del Día Mundial de los Refugiados, 12 de febrero de 2001).

Todo refugiado, como afirma la OIM (2018), pasa por un estado en el que es un solicitante de asilo. Este término hace referencia a toda persona que busca protección internacional, y cuya solicitud no se ha decidido definitivamente por el país en el que ha sido presentada. Ello da a entender que no toda persona que presente una solicitud de asilo será reconocida como refugiado, pero sí es un paso que todas las personas han de dar para recibir su estatus de refugiado.

Otro término es el de los migrantes en situación de vulnerabilidad. La OIM (2018), define a este colectivo como: «aquellos migrantes que no pueden gozar de manera efectiva de sus derechos humanos, que corren mayor riesgo de sufrir violaciones y abusos, y que, por consiguiente, tienen derecho a reclamar una mayor protección a los garantes de derechos». Así, se describe cómo las situaciones de vulnerabilidad a las que deben hacer frente estos migrantes son variadas, además de poder influenciarse entre ellas y evolucionar y variar con el tiempo. Por otro lado, se destaca que los migrantes no son una población intrínsecamente vulnerable, sino que las circunstancias que violan sus derechos humanos surgen como consecuencia de varias formas de discriminación que se encuentran interrelacionadas, de la desigualdad o de dinámicas estructurales y sociales que les impiden disfrutar de dichos derechos. (OIM, 2018).

- **Principales causas de los movimientos migratorios**

Las causas de la migración son dispersas y varían de persona en persona. El Parlamento Europeo («Explorar las causas de la migración: ¿por qué migran las personas?», 2020), organiza estas razones en función a tres factores: factores sociopolíticos, factores demográficos y económicos y factores medioambientales.

Los factores sociopolíticos hacen referencia a las posibilidades de sufrir persecuciones por motivos étnicos, religiosos, de raza, por razones políticas o culturales. Así, se destaca la guerra, la persecución del gobierno, la violación de los Derechos Humanos o los conflictos armados como las principales causas de este tipo de migraciones. Estas situaciones conflictivas y de aumento de la violencia han llevado a que el número de desplazados internos se haya duplicado desde el año 2000, con un importante aumento desde el año 2010 (OIM, 2020). Además, la OIM («¿Por qué las personas migrantes lo arriesgan todo?, s.f.») define y pone de ejemplo cómo la victimización, especialmente en Centroamérica, es un importante motivo de migración. Así, el haber sido víctima de un delito o el que algún familiar o conocido lo haya cometido, aumenta las probabilidades de que el individuo considere emigrar de su país de origen. Por otro lado, el mismo informe describe cómo el aumento de la violencia lleva a un clima de inseguridad que provoca que aumenten los flujos migratorios tanto internos como externos.

Los factores demográficos y económicos mencionan la relación que la estructura demográfica y económica de cada país tiene con las características migratorias de la población. Así, se describen las posibilidades de empleo en los países de origen y las políticas de migración en

los países de destino como principales causas demográficas. En lo relacionado con la economía se mencionan las normas laborales, el desempleo o la salud general de la economía del país (Parlamento Europeo, 2020). Por ello, la OIM («¿Por qué las personas migrantes lo arriesgan todo?, s.f.») destaca los factores económicos como unos de los más importantes al tomar la decisión de migrar. Se describe cómo estos factores afectan principalmente a las economías de las regiones vulnerables en donde la población debe hacer frente a trabajos informales con pocas posibilidades de progreso o protección. Un ejemplo de migración debida a factores económicos sería la de los denominados: “trabajadores temporeros”. OIM (2011) define a este grupo de trabajadores como: “aquellos trabajadores migrantes cuyo trabajo, o migración para conseguir empleo depende de condiciones estacionales y es realizado solamente durante parte del año “.

El tercer grupo de factores se refiere a los factores medioambientales. Aquí, se presenta al medioambiente como motor de migración ante la necesidad de la población de huir de los desastres naturales. También, se destaca el papel del cambio climático como potenciador de estos movimientos migratorios. Esta realidad ha dado lugar a un nuevo estudio dentro del concepto de la migración. Por ello, la OIM (2011) define la migración por motivos climatológicos como:

El movimiento de una persona o un grupo de personas quienes, predominantemente por cambios repentinos o progresivos del medio ambiente a raíz del cambio climático, se ven obligados a abandonar su lugar de residencia habitual, o eligen hacerlo, bien de manera temporal o bien de un modo permanente, dentro del propio país o a través de una frontera internacional.

Otro aspecto relacionado con la migración hace referencia a las posibles recompensas que la población migrante recibe como resultado de sus procesos migratorios. La OIM (2018) menciona cómo parte de aquellas personas que quieren migrar carecen de los medios para poder hacerlo de un modo regular. Este hecho restringe su capacidad para migrar, obligándoles a llegar a una situación denominada como “inmovilidad involuntaria”. Así, aquellas personas que quieren migrar no lo hacen u optan por realizar travesías de alto riesgo por medio de vías irregulares. Todo esto obliga a los migrantes a emprender peligrosos recorridos a fin de llegar a su destino con el objetivo de conseguir recompensas a largo plazo. Así, la OIM (2018) dice:

Para algunas comunidades, las recompensas tal vez se observen en el largo plazo, cuando la siguiente generación y sus hijos tengan acceso a una mejor educación, servicios de salud y un buen nivel de vida y además puedan prestar ayuda a los miembros de la familia y las comunidades que han permanecido en su país de origen. Para otros grupos, incluidos aquellos que quizás hayan sido marginados económica, social o políticamente en sus países de origen, la migración internacional se ha convertido en una estrategia de supervivencia mediante la cual los miembros de las familias y las comunidades migran para acceder a recursos y gozar de seguridad, generalmente, siguiendo vínculos familiares o étnicos. (p. 205).

- **Retos para las personas que migran**

Durante su viaje migratorio los migrantes deben hacer frente a gran cantidad de retos. Estos comienzan en el momento en que deciden emprender el viaje desde su país de origen, continúan durante todo el trayecto y se pueden alargar durante los primeros momentos en su país de destino.

La OIM (2020) describe cómo los migrantes comienzan a asumir el riesgo de abandonar sus países de origen en la búsqueda de oportunidades en diferentes lugares. Al migrar a un nuevo país los migrantes pasan a formar parte de una nueva comunidad en donde se da una adaptación mutua. Esta tiene lugar desde el migrante a la comunidad de acogida y viceversa. Ante este proceso de adaptación los migrantes deben adecuarse a una nueva lengua, nuevas culturas y costumbres o diferentes valores. El mundo actual es cada vez más globalizado en donde cada año se observa un aumento del número de migrantes. Esto ha generado un aumento de la diversidad social, cultural, étnica y religiosa presente en las sociedades de los países. Así, uno de los retos principales que aparece es el de la convivencia en estas sociedades cada vez más plurales (OIM, 2020).

Al adentrarse en una nueva sociedad con una forma de comunicación diferente, aparece el idioma como una importante barrera que permitirá o impedirá la inclusión del migrante en la nueva sociedad. Así, la OIM (2020) define cómo el idioma es considerado como uno de los aspectos más destacables para permitir la inclusión, tanto por los migrantes como por la propia sociedad del país. Aquellas personas que no dominan el idioma se encuentran con una barrera lingüística que afectará al resto de aspectos de su vida. Esto lo explica la OIM (2020) al mencionar que el idioma no solo facilita las interacciones sociales de los migrantes, sino que también les permite abrirse paso en el nuevo entorno, el acceso a la salud, la vivienda u otros servicios importantes. Por otro lado, mejora su acceso a la educación y al empleo.

Una de las posibles razones que llevan a la migración es el acceso a una educación de calidad en el país al que se migra. Este aspecto es relevante, especialmente para la población migrante infantil. La OIM (2020) menciona la influencia positiva que la educación tiene sobre las posibilidades de empleo y participación social de los migrantes en el país. También, destaca cómo todo niño, sin importar su situación de migrante, tiene derecho a acceder a la enseñanza primaria. No obstante, su rendimiento y resultados académicos suelen ser considerablemente inferiores a la de la población del país. Otro obstáculo al que deben hacer frente se refiere a los trámites administrativos, en especial en el caso de que no se dispongan de algunos documentos o que las personas se encuentren en situación irregular, lo que puede llevar a la expulsión de este grupo social. Es importante mencionar cómo, de manera general, los niños migrantes pueden llegar a ser víctimas de prejuicios y discriminación en la escuela (OIM, 2020).

Otra de las principales razones por las que las personas deciden migrar es la búsqueda de empleo. Gracias a la inclusión en el mercado laboral la población migrante disfruta de seguridad económica, mayor bienestar y la sensación de formar parte de la sociedad del país al que han migrado. No obstante, las tasas de empleo de la población migrante son, por lo general, más bajas que las de la población no migrante (OIM, 2020). Esta Organización explica las razones de este hecho al describir cómo no siempre es posible reconocer los títulos de estudio o validar las competencias adquiridas por la persona en su país de origen, lo que lleva a una restricción del empleo y una sobrecualificación de la persona en puestos que requieren de menos cualificación.

Dentro del término de la migración se encuentran diferentes perfiles de migrantes que deciden emprender el viaje por diversas razones. Algunas personas viajarán por el interior de su propio país en busca de mejores condiciones de vida o huyendo de situaciones conflictivas o de peligros que hayan surgido en la zona en que residen, mientras que otras lo harán de un modo internacional, dejando atrás su país y yendo a residir en un Estado nuevo. No obstante, como afirma la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948, Art. 13), toda persona tiene derecho a circular libremente y a poder migrar y modificar su lugar de residencia, así como a regresar a su país de origen. Este proceso migratorio no está, sino, lleno de retos para todos aquellos que deciden emprender el viaje. En ocasiones los obstáculos comienzan en el mismo momento en el que se decide viajar, mientras que otras veces es el propio viaje el que, debido a sus características, se convierte en una amenaza. Además, en muchos casos una vez la persona se ha establecido en el nuevo país,

surgen nuevos retos y dificultades que se presentan como inconvenientes para el día a día del migrante. Todo esto da a entender la gran necesidad que tienen los migrantes de ser incluidos en la nueva sociedad a la que pasan a formar parte, de modo que de igual manera que aportan a ella sus conocimientos y habilidades, puedan recibir diferentes beneficios de estas sociedades.

6. Evolución del término. De la integración e inclusión educativa hasta la educación intercultural

- **Integración educativa**

Para comenzar haremos una distinción entre los términos de integración e inclusión educativa ya que, aunque la inclusión educativa incluye el término de integración, este va un paso más allá para tratar de llegar a su objetivo.

Escarbajal (2010) define que en las sociedades actuales existe un grupo considerado dominante. Este sería el que definiría lo considerado como normal, las características culturales de su contexto, así como los parámetros de éxito o fracaso sobre los que se clasificaría a los alumnos. Es esta distinción la que ha llevado a crear dos sistemas educativos paralelos: uno para el alumnado considerado “normal” y otro para el considerado “especial”.

Así, la integración consistiría en un primer paso para llegar a la inclusión en educación. La integración se centra en el alumnado que tiene necesidades educativas especiales de cualquier tipo, en aquellos que tienen características diferentes a lo considerado general, de modo que se creen apoyos para tratar esas diferencias. Esto lleva a que se hagan adaptaciones curriculares que permitan a todos los alumnos llegar al mismo lugar, de modo que tengan igualdad de acceso (Escarbajal, 2010). Rosales (2015) define que el término de inclusión haría referencia a que la educación que se ofrece tiene como objetivo el reintegrar en la sociedad a aquellas personas consideradas “especiales” de modo que pasen a formar parte de la vida “normal” de la escuela y la comunidad de la que habían quedado excluidos. Ello describiría la necesidad de que sean los alumnos, en particular aquellos que tengan alguna carencia, los que se tengan que adaptar a la normalidad que existe tanto en la escuela como en la sociedad.

Se podría decir que integrar consiste en: «ofrecer al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo todas aquellas ayudas y adaptaciones que necesite para poder alcanzar las metas establecidas en el currículo ordinario». Al contrario, incluir sería: «dotar al currículo de una flexibilidad tal que esta pueda dar respuesta a cualquier alumnado, sean cuales sean sus

necesidades educativas, sin que fuesen necesarias adaptaciones significativas del mismo» (Rodríguez y Rodríguez, 2020).

Estas definiciones permiten ver cómo el concepto de inclusión trasciende al de integración al aparecer como un derecho humano aplicable a todos los alumnos y que se convierte en un objetivo prioritario para todos los centros educativos. (Rosales, 2015).

- **Inclusión educativa**

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015) son un plan de acción conjunto donde se trabaja de manera colaborativa con el fin de erradicar algunos de los mayores problemas a escala mundial en materia económica, social y ambiental. Este programa entró en vigor en el año 2015 y propone diversos objetivos y metas integradas que los Estados que la han adoptado deben incluir en sus programas de desarrollo durante los próximos quince años. Así, el cuarto objetivo describe el deseo de: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Ya en la Declaración de Salamanca (1994) la UNESCO defendió la perspectiva de la inclusión como un proyecto educativo que valiese para todas las personas. En él se destaca que todos los alumnos deben tener derecho a la educación, sin importar ninguna de sus características, de modo que puedan alcanzar los conocimientos. Las diferencias individuales se convierten en algo normal, para provocar que sea la escuela la que deba adecuarse a las necesidades de la persona y no al contrario, de modo que se deban crear sistemas educativos que tengan como base esa amalgama de diferencias. También, se menciona que toda persona con necesidades educativas especiales de cualquier tipo debe poder tener acceso a las escuelas ordinarias, de modo que todos los alumnos puedan aprender juntos sin que los docentes se centren en sus dificultades o diferencias. Ello llevará a que las escuelas se conviertan en medios para erradicar las actitudes discriminatorias, de modo que se cree una sociedad integradora y se logre el objetivo de la educación para todos.

Al tratar el concepto de la educación inclusiva surgen diferentes puntos de vista sobre cómo llevarla a la práctica. Un primer acercamiento a la definición de educación inclusiva podría ser la propuesta por Ainscow, Booth y Dyson (2006) y analizada por Echeita, Simón, López y Urbina (2013), en donde se define la educación inclusiva como:

Un proceso de innovación y mejora constante, encaminada a tratar de identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el currículo, y en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables (p. 4).

Esta definición daría una primera idea de qué significa la educación inclusiva. No obstante, como afirma Echeita (2008), no tendría sentido tratar de definir qué es la educación inclusiva si es con el mero objetivo de imponer una definición estándar. Al contrario, lo relevante es lo que cada comunidad educativa realiza en la práctica, ejemplificando lo que ellos entienden por acciones inclusivas en función de su contexto, historia o sus múltiples condicionantes.

La educación inclusiva se trata de un conjunto de acciones de innovación y mejora que se realizan a lo largo del tiempo con un fin común. Ainscow (2016) define que la educación inclusiva es un proceso, una sucesión de mejoras que no tienen final pues siempre se deberán buscar nuevas y mejoradas maneras de responder a la diversidad del alumnado.

En este proceso existen diferentes facilitadores o barreras que favorecen o dificultan el llevar a cabo estas prácticas. En la definición anterior sobresalen tres palabras: la presencia, el aprendizaje y la participación. Al hablar de presencia nos referimos al lugar en que el alumnado está escolarizado, bien sea en las mismas aulas ordinarias o en aulas, centros o espacios separados, segregándoles de la “mayoría”. Ello da a entender que los centros que realicen prácticas inclusivas escolarizarían a todo el alumnado en las aulas ordinarias. El aprendizaje hace referencia a garantizar que todo el alumnado, en especial aquel considerado vulnerable o en situaciones de desventaja, llegue a tener el rendimiento académico más alto posible. Por último, al mencionar la participación se habla de reconocer la identidad de cada persona, de modo que se eliminen todas las situaciones de aislamiento, maltrato o exclusión. (Echeita, 2013).

Arnaiz (2019) da a entender que la educación inclusiva se basa en el principio de equidad pues trata de responder a las necesidades tanto personales como sociales y educativas de la persona, al derribar aquellos obstáculos que le impiden aprender. Por otro lado, define que la educación inclusiva no es una actividad cuya responsabilidad sea solo de la escuela, sino que se la debe entender como un proyecto en el que debe participar la sociedad de modo que se den procesos de cambio y mejora que permitan que los alumnos, en particular aquellos en situaciones más

vulnerables o aquellos con más posibilidades de fracasar o de quedarse en los márgenes del sistema educativo, se sientan acogidos y con bienestar. Será, por medio de la participación de la ciudadanía en estas prácticas inclusivas por las que se propiciará la inclusión de la población en el mundo laboral y social.

La educación inclusiva tiene por objetivo construir una educación intercultural donde se promueva el diálogo y la comunicación entre los diferentes agentes educativos, aumentándose la participación social y potenciándose el trabajo cooperativo. Por ello, la atención debe centrarse en todo el alumnado y no únicamente en aquel que presente necesidades educativas especiales, de modo que cada alumno reciba una educación adecuada a sus características sociopersonales. (Escarbajal, 2010).

Como Escarbajal (2010) define, la educación inclusiva entiende la diversidad como algo ordinario pues se considera que lo normal es que cada persona sea diferente. Y eso es lo que Echeita, Simón, López y Urbina (2013) consideran que es el núcleo de la educación inclusiva; es decir, el reconocimiento de que la diversidad de formas de ser, sentir, aprender, participar, amar o crecer se convierten en la norma de la sociedad y que es, precisamente por la globalización existente, lo que nos obliga a convivir con esta diversidad de manera solidaria, respetuosa y digna. Por ello, se plantea la educación desde un único currículo común para todo el alumnado en donde se incorporan adaptaciones individuales que den respuesta a las características personales y grupales de la población. Esta idea se ve reforzada por el planteamiento de Arnaiz (2019) al destacar que:

La educación que ofrezcan los centros debe garantizar la inclusión de todo el alumnado, siendo fundamental tanto el papel que cada centro asuma en este cambio como el apoyo de las instancias políticas, educativas y sociales que reciban para el desarrollo de actuaciones de mejora que vayan más allá de la acción puramente escolar y desarrollen acciones sociales y ciudadanas. (p. 47-48).

Echeita (2017) da a entender que la educación inclusiva no va referida únicamente a un grupo específico de la población escolar, en este caso a aquellas personas en situación de discapacidad o con dificultades de aprendizaje. Al contrario, se trata de una educación que va referida a todos los alumnos de modo que tengan las mismas capacidades de desarrollar de manera plena su personalidad, que es el fin último de todos los sistemas educativos. Este mismo autor explica que se trata de un desafío para el profesorado pues se busca que todas las personas puedan, de

manera equitativa: acceder y estar presentes en los lugares en donde se desarrolla su educación, participar de esa educación y adquirir las competencias básicas que necesitan para su vida adulta. Así, una verdadera educación inclusiva sería aquella que permitiría cumplir con estos tres objetivos sin, por ello, tener que dejar a nadie atrás por causas personales o sociales o individuales o grupales.

Una combinación de todas estas prácticas daría lugar a una verdadera educación inclusiva. No obstante, como critica Echeita (2017): en la actualidad no mejoran las respuestas educativas que los centros proponen. Esto da lugar a que se desarrollen normas, medidas o dispositivos especiales que son más o menos segregadores y que se convierten en excluyentes. Así, Echeita, Simón, López y Urbina (2013) apoyan esta idea al decir que supone una contradicción educativa la creencia de que continúa siendo positivo reconocer, clasificar y diagnosticar al alumnado considerado con necesidades de apoyo educativo. Es su categorización la que les permite acceder a los recursos, tanto personales como tecnológicos, y la adaptación del currículo; hechos que se consideran necesarios para atenderles de manera adecuada. No obstante, los autores, apoyados por Arnaiz (2012), destacan que estas medidas no hacen más que reforzar los estereotipos que se tienen sobre este alumnado, lo que influirá de manera negativa en las expectativas propias de los estudiantes y de aquellas personas que trabajan con ellos, así como daría lugar a la minusvaloración de la propia persona y a una bajada considerable de su motivación hacia el aprendizaje.

Otro de los aspectos clave en el desarrollo de la educación inclusiva es la colaboración entre el profesorado. Este hecho hace referencia a las propuestas de Ainscow (2004) donde se mencionan diferentes dinámicas de trabajo que, desarrolladas de manera conjunta permitirían el establecimiento de una verdadera inclusión educativa. Así, se destacan el análisis de las prácticas existentes, identificar y compartir las buenas prácticas que se llevan a cabo, identificar aquellas prácticas educativas que puedan estar creando barreras a la participación y al aprendizaje, la reflexión sobre lo realizado o la búsqueda conjunta de soluciones como medidas adecuadas. Arnaiz (2012) defiende que en gran cantidad de centros educativos se da un individualismo pedagógico, siendo necesario que este se deje atrás para optar por una colaboración continua entre todos los miembros de la comunidad educativa. Así, destaca la colaboración como una de las bases de una correcta inclusión, al mencionar a Graden y Bauer (1999): «...sin la colaboración, la educación inclusiva no llega a buen puerto, pues la inclusión

se produce sobre la base de unos profesionales que trabajan juntos con el fin de impulsar la educación de todos los alumnos de la escuela» (p. 103).

Tanto la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013) como Echeita (2013) coinciden en destacar la inclusión educativa como una gran necesidad para todos aquellos que tengan como objetivo crear una sociedad más inclusiva en donde se den principios como la igualdad de derechos y oportunidades que permitan superar la discriminación. Este último autor destaca el derecho a la inclusión que toda persona posee y cómo en la actualidad existen numerosos centros que desarrollan procesos de innovación, siendo cada día más inclusivos. Lo que estos centros tienen en común es que se convierten en comunidades donde se comparten principios educativos como son la equidad, la justicia, la responsabilidad o la participación de todas las personas. Así, por medio de estas prácticas, los centros identificarían las barreras que limitan la puesta en práctica de su ideal inclusivo.

A la hora de desarrollar la educación inclusiva aparecen una serie de desafíos que dificultan su implementación. Echeita (2017) define el desafío principal como la posibilidad de crear las condiciones necesarias para que cada centro educativo pueda iniciar y sostener los procesos de mejora e innovación educativa desde la teoría y los deseos de las personas hasta plasmarlos en la realidad del aula ordinaria.

Echeita y Ainscow (2011) definen el término de barreras como:

Aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a la educación inclusiva y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos, generan exclusión, marginación o fracaso escolar. (p. 8)

Así, estos mismos autores explican que es necesario recopilar información de gran cantidad de fuentes, de modo que se pueda observar cuáles son las barreras, quiénes las experimentan, o a qué aspectos de la vida escolar afectan. El haberlas detectado permite crear estrategias para mejorar la innovación, de modo que estas nuevas medidas se puedan llevar a la práctica, así como incluirlas en las políticas educativas.

Fernández de la Iglesia, Fiuza y Zabalza (2013) completan el término al definir las barreras al aprendizaje y a la participación como todos aquellos impedimentos o dificultades que los

miembros de la comunidad educativa encuentran para poder participar de la inclusión. Estas, se tratarían de estructuras movibles e intangibles que se encuentran insertas en la cultura, los valores o las actitudes de la sociedad.

Sandoval, et al. (2002) establecen una guía con la que identificar las posibles barreras a las que la comunidad ha de hacer frente. El Index que plantean ofrece indicadores y preguntas que guían el proceso de investigación sobre las necesidades particulares que cada centro posee. Así, la escuela se convertiría en el centro de los procesos de cambio. Sin embargo, los autores destacan que estos procesos no deben afectar únicamente a la escuela, sino que esta debe establecer relaciones con los agentes externos de modo que la inclusión sea eficiente.

Para poder tratar las barreras al aprendizaje y la participación primero es necesario identificarlas, reflexionar sobre sus características y establecer los recursos necesarios que permitan maximizar la participación y el aprendizaje de todos los agentes implicados. (Sandoval, et al., 2002). Además, destacan que es necesario que toda la comunidad participe para la erradicación de las barreras ya que estas se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema, ya sea dentro de los centros educativos, en la comunidad o en las políticas nacionales y locales. Por otro lado, un aspecto importante que destacan los autores es cómo el concepto de la inclusión no se relaciona únicamente con el alumnado, sino que afecta también al personal docente y el resto de los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, Arnaiz (2019) establece diferentes retos para garantizar una educación de calidad. Entre ellos se encuentran:

- Los principios de la educación inclusiva han de hacerse presentes tanto en las aulas y escuelas como en las políticas educativas y sociales. Será ello lo que permitirá que se cumplan los objetivos de la Agenda 2030.
- Todo agente que participe en la formación de las personas (profesorado, alumnos, familias y agentes de la comunidad educativa) debe promover los valores, las creencias y las prácticas asociadas con la educación inclusiva, de modo que estos se conviertan en algo global.
- Todo el profesorado debe recibir información sobre cómo llevar la educación inclusiva a la práctica, tanto en su formación inicial como en la continua. La renovación pedagógica se completará cuando todo el profesorado sepa cómo abordar esta situación

y no se limite la formación específica a los especialistas (Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje).

- La reflexión sobre la propia práctica docente se debe convertir en una constante entre el profesorado. De este modo se podrá dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de cada alumno.
- La formación básica que los docentes de Educación Infantil y Primaria reciben en relación con la atención a las diferentes necesidades educativas de los alumnos la han de recibir en sus estudios universitarios. Así, al conocer los fundamentos de la educación inclusiva serán capaces de ponerla en práctica y podrán dar respuesta a la diversidad multicultural que se da en las aulas.
- Los docentes deben recibir formación constante de modo que actualicen sus conocimientos y prácticas educativas. Será por medio de la observación de la práctica, su análisis y el trabajo en equipo por el que se crearán comunidades profesionales de aprendizaje en los centros educativos.
- Los proyectos relacionados con la educación inclusiva únicamente serán viables si cuentan con el apoyo de los gobiernos, de los poderes públicos y de las administraciones sociales y educativas.
- La investigación educativa se convertirá en una constante de modo que se creen nuevos medios de establecerse, siempre por medio de la práctica y no con su mera descripción y análisis.

- **Educación Intercultural**

El movimiento de globalización que se da en la actualidad ha conformado sociedades formadas por gran cantidad de culturas diversas, cada una con sus características (lenguas, costumbres, ...) que le hacen propia. Las singularidades de la sociedad obligan a que estas culturas estén en constante relación. Ello podría llevar a conflictos, por lo que es preciso que desde la educación se planteen medios que garanticen una convivencia estable de las diferentes culturas.

En el ámbito educativo, la gran diversidad cultural de la sociedad se puede apreciar en las aulas. Ante la diversidad existente se parte del supuesto de que las diferencias son enriquecedoras al ser una característica definitoria de las sociedades actuales. Por ello, toma relevancia el modo en que estos conceptos son gestionados en las escuelas. (Arroyo, 2013).

En este sentido surge la educación intercultural como una medida que tiene por objetivo favorecer la inclusión educativa y social de todo el alumnado. Esta realidad obliga a atender a la totalidad de las personas, sin centrarse en el alumnado inmigrante; como afirma Tuts (2007):

La educación intercultural se confunde, demasiadas veces, con la atención al alumnado inmigrante y la lengua vehicular se impone como factor de integración, olvidando su necesaria transformación en lengua vincular de comunicación. El respeto a la diferencia raya a menudo en el fomento del relativismo cultural, mientras que la convivencia es vista como una situación utópica. En cuanto a la cohesión social, esta se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo. Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconcertar y provocar recelo. (p. 34).

La existencia de una gran diversidad cultural es, en un principio, algo positivo. No obstante, el problema aparece cuando las diferencias entre las personas dejan de ser enriquecedoras para pasar a crear desigualdades, provocando la exclusión de los grupos minoritarios. En este sentido, la educación aparece como una herramienta contra la exclusión. Así, la UNESCO (1999) afirma:

La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social. (p. 59).

La educación intercultural se presenta como una educación para todas las personas, basada en la equidad. Así, Aguado (1995) la define como:

Un enfoque educativo basado en el respeto y apreciación de la diversidad cultural. Se dirige a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, propone un modelo integrado de actuación que afecta a todas las dimensiones del proceso educativo. Se aspira a lograr una auténtica igualdad de oportunidades/resultados para todos; así como la superación del racismo en sus diversas manifestaciones y el desarrollo de la competencia intercultural en profesores y estudiantes.

Peiró i Grègory y Merma (2012) completan la definición al añadir que la educación intercultural aporta a la construcción social al implicar a todos los alumnos en el análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción, lo que produce una lucha constante contra la desigualdad. Además, este modelo educativo prepara a los alumnos para vivir en sociedades donde la diversidad cultural se considera legítima. Por otro lado, se trata de una educación

basada en la diferencia, la diversidad y la pluralidad de culturas más que en una educación para aquellos con culturas diferentes. (Sáez, 2006).

Entre los principios básicos de la educación intercultural podemos destacar (Peiró i Grègory y Merma, 2012):

- La educación intercultural es para todos. El objetivo es que la persona se desarrolle en cooperación con los demás para la construcción de la sociedad.
- La educación intercultural se basa en la educación en valores. Al darse una interacción constante de individuos de diferentes culturas deben predominar dos valores: el respeto y la tolerancia.
- Se trata de formar a la persona en todos los aspectos: cognitivo, moral, espiritual, emocional/afectivo y social.
- La educación intercultural se integra con todas las materias y la vida de la escuela. Con el objetivo de que los alumnos adquieran las actitudes y los valores, los principios de la educación intercultural han de estar presentes en todos los aspectos escolares.
- La educación intercultural requiere de un enfoque de la realidad. Con el objetivo de que las personas adquieran conocimientos se deberá tomar la experiencia como punto de partida de los aprendizajes.
- La adquisición de competencias lingüísticas se vuelve primordial en el desarrollo de competencias interculturales. La interacción y la comunicación se convierten en los mecanismos ideales para la adquisición de nuevos conceptos en todas las áreas curriculares.
- La educación intercultural debe ser permanente. El proceso de competencias interculturales se debe alargar en el tiempo, no ser meramente una lección o actividad específica. Con ello, se profundizará en las ideas y en su comprensión.

Arroyo (2013) las completa al añadir:

- El conflicto, asumido, afrontado y resuelto constructivamente, se convierte en un elemento positivo para la convivencia.
- Analizar críticamente el bagaje cultural de los profesionales que llevan a cabo la educación.
- Se reconoce el derecho de cada persona a recibir una educación diferenciada, tomando relevancia la formación de la identidad.
- Se hace preciso la interacción de la escuela y la comunidad.

El concepto de la interculturalidad comparte presupuestos con la multiculturalidad, pero va más allá. Sáez (2006) define cómo el concepto de la multiculturalidad entiende la presencia de varias culturas que coexisten sin que necesariamente exista convivencia entre ellas. Así, la interculturalidad iría un paso por delante al destacar la necesidad de que haya interacción entre los diferentes grupos culturales como un hecho educativo en sí mismo.

La educación inclusiva y la educación intercultural comparten muchos supuestos. Arroyo (2013) define cómo ambas garantizan el respeto a las diferencias de cada persona, dándoles valor. Además, describe algunos de los objetivos que tienen en común. Así, se encuentran:

- Desarrollar actitudes de respeto hacia culturas que son diferentes a la propia.
- La mejora del autoconcepto personal, cultural y académico de cada alumno.
- Favorecer la cooperación y convivencia entre las personas con culturas diferentes.
- Impulsar la igualdad de oportunidades académicas de todos los alumnos.

La educación intercultural favorece también el desarrollo personal humano. Por medio de sus actividades garantiza que la persona se desarrolle, sin ningún tipo de discriminación o limitaciones, en el seno de su cultura, lo que permite crear una educación respetuosa con las diferentes culturas y favoreciendo el desarrollo de la propia. Así, este enfoque educativo pretende conciliar el desarrollo de la identidad personal y cultural con el principio de la diversidad de grupos sociales. (Sáez, 2006).

Muñoz (1995) incide en que la escuela no solo tiene por objetivo el responder de manera diferenciada a cada una de las necesidades de los grupos sociales, sino que también debe ayudarles a desarrollarse culturalmente para vivir juntos. Es gracias a las actividades de la educación intercultural que cada persona se forma en:

- El entendimiento de las diferencias culturales de la sociedad.
- El desarrollo de habilidades de comunicación entre personas con distintas culturas y modos de pensamiento.
- El desarrollo de actitudes de respeto y aprobación ante la diversidad cultural.
- La creación de actitudes de interacción entre los grupos sociales con diversas culturas.

Por último, Peiró i Grègory y Merma (2012) definen varios conceptos que han de ser tomados en cuenta a la hora de plantear una intervención intercultural:

- Es necesario determinar cuáles son las necesidades lingüísticas del alumnado extranjero, de modo que se pueda integrar correctamente en la escuela y en la sociedad.
- Orientar el aprendizaje desde la enseñanza de valores como la libertad, la tolerancia y el respeto.
- Adecuar las medidas organizativas y curriculares de modo que faciliten la educación intercultural. Se trata de que todos los elementos del Proyecto del Centro se empapen de la riqueza que supone la diversidad de culturas.
- Fomentar la participación e implicación de las familias en el proceso de aprendizaje.
- Garantizar una formación inicial y continua del profesorado que permita la verdadera puesta en práctica de la educación intercultural.

7. Principales grupos de inmigrantes en España

El Informe del Instituto Nacional de Estadística sobre el Padrón Continuo (2020) cifra la población extranjera residente en España en casi 5 millones y medio de personas, lo que representa cerca del 11,5% total de la población española. Al centrarnos en el grupo de población infantil (0 a 6 años) la población extranjera ascendía a 394. 739 personas, lo que representa poco más de un 7% del total de la población extranjera. No obstante, esta población representa un grupo heterogéneo con comunidades de personas procedentes de diferentes nacionalidades.

Cabe destacar la situación de los menores migrantes en situación irregular que se encuentran en España. En cuanto a su distribución por edades se menciona que la mayoría de ellos tiene menos de 10 años e incluso el 40% representa a los menores de 5 años. Entre los principales países de procedencia de estos migrantes destacan los países de América Latina, siendo más numerosos los niños que las niñas. (Save the Children, 2021).

Como da a entender el Real Instituto Elcano en su informe: España en el mundo 2021, perspectivas y desafíos (2021), la pandemia ha provocado una situación excepcional en el ámbito de la migración. Así, ha disminuido la migración a causa de las restricciones de los países para evitar contagios, lo que ha provocado el aumento de la inmigración irregular, destacando Marruecos como su principal país de procedencia.

Datos del INE (2020) sobre Estadística del Padrón continuo destaca los principales grupos de migrantes en España. Para el año 2020 los grupos más numerosos eran: marroquíes; europeos

como: rumanos, italianos, búlgaros, alemanes o ucranianos; británicos, chinos; y latinoamericanos como: venezolanos, ecuatorianos, bolivianos y colombianos.

La población marroquí residente en España asciende a 864.546 personas (INE, 2020). Así, Marruecos se convierte en uno de los principales focos de migración a España. Entre las causas de esto se encuentra la cercanía geográfica entre ambos países, al compartir fronteras terrestres como son las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Otro aspecto importante se refiere a las diferencias económicas entre ambos países, por lo que la emigración de Marruecos a España se piensa como la búsqueda de una vida mejor o de empleo, principalmente en el sector primario.

Otro foco de migración son los países europeos como Rumania, Italia, Bulgaria, Alemania, Ucrania o Reino Unido, con cifras de 665.598, 251.610, 122.003, 111.625, 115.023 y 262.123 personas, respectivamente. (INE, 2020).

El grupo de población rumana es la segunda comunidad migrante más numerosa en España, después de la marroquí. Las causas que llevan a la migración de rumanos, ucranianos y búlgaros son similares. Entre ellas se encuentra la búsqueda de empleo al tener España salarios más altos que en su país de origen. A su llegada a España los sectores de actividad principales para la población rumana y ucraniana son: la construcción, el comercio, la hostelería o el servicio doméstico, mientras que en el caso de los búlgaros destacan los sectores de la industria y el transporte. (Domingo, Gil-Alonso y Maisongrande, 2008).

Respecto a Italia sobresale la similitud entre los idiomas o la cultura, lo que facilita el proceso de migración y la residencia en el país. En relación a su nivel de estudios y posibilidades laborales, cabe mencionar que existe disparidad entre la población, aunque se destaca que hay gran movilidad de población con estudios superiores que migran en busca de mejores opciones laborales y salarios más altos. (Centre for European Policy Studies, [CEPS], 2019).

Diferente es el caso de los británicos, cuarto grupo migrante en España. En este caso, una de las principales causas de la migración es el Brexit, que llevó a gran cantidad de población que buscaba mantenerse en Europa a modificar su lugar de residencia. (ABC, 2020). En cuanto a la población sobresale que mucha de ella, cerca de la mitad está jubilada, por lo que elegirían el país por motivos del clima. El resto de la población es joven, con empleos en los sectores de la administración pública, la educación, las finanzas o la hostelería. (20 minutos, 2017). Por

otro lado, está el caso de Alemania, siendo un grupo menos numeroso. Se menciona cómo gran parte de los migrantes que abandonan el país regresan años más tarde. En relación a esa población, se trata de personas jóvenes y cualificadas que abandonan el país, en la mayoría de las ocasiones, en busca de empleos con mejores salarios, así como por la insatisfacción con el trabajo y la vida en el país de origen o la búsqueda de nuevas experiencias. (Deutsche Welle, 2015).

Cifras del INE (2020) establece la población china residente en España en 232.617 personas, ocupando el sexto lugar en cuanto a grupos migratorios se refiere. Cabe destacar que la mayoría de migrantes chinos proceden de zonas rurales, aunque en los últimos años se ha visto un aumento de estudiantes procedentes de familias con mayores recursos. Otro hecho importante en esta población es la creación de grupos sociales de apoyo, en donde crean comunidades para colaborar los unos con los otros en busca del bien común. En lo relacionado con el ámbito laboral, es frecuente que trabajen en restaurantes o en fábricas textiles de diferente tipo. Más adelante, con el apoyo de la comunidad, es posible que abran su propio negocio. (Sapore di Cina, 2016).

Por otro lado, aparece un importante grupo como es el de los migrantes latinoamericanos. Entre los países cabe destacar: Colombia, Venezuela, Ecuador y Bolivia, con cifras de 272.596, 188.735, 130.795 y 92.480 personas, respectivamente. (INE, 2020). En el caso de Colombia se debe mencionar que España es uno de los principales países a los que su población decide migrar, aunque el número de personas que lo hacen ha descendido con los años. Entre las causas para migrar se encuentra el incremento de la violencia, las crisis económicas y la precariedad laboral, o la presencia de grupos armados. (Malaver, 2019).

En el caso de Venezuela es necesario mencionar la crisis humanitaria que vive el país desde hace varios años, lo que ha llevado a la población a emigrar a España, y ha hecho que el país se convierta en uno de sus principales focos de migración. Entre las razones para ello se encuentran la similitud del idioma, culturas similares o los vínculos históricos, así como el deseo de abandonar el país ante la situación de inestabilidad política y económica. Es importante destacar que debido a la desesperación de la población para abandonar el país muchas personas se convierten en migrantes irregulares, lo que dificulta su situación al llegar a España. (Sanderson, 2020).

La situación de los ecuatorianos es la de un aumento de la población que decide abandonar el país para establecerse en España. Así, este país es escogido dada la similitud del idioma, así como por la búsqueda de empleo y la estabilidad económica, o el conocer a familiares o amigos en el país. (Carrión, 2005). Por último, se encuentra Bolivia. En este colectivo se destaca que hay un mayor número de mujeres jóvenes migrantes que de hombres. La elección de España se debe, de nuevo, a la proximidad del idioma, a la crisis del país de origen, en donde se migra en busca de estabilidad económica y laboral o de trabajo. (Tapia, 2010).

8. Tratamiento de la atención a la diversidad y la migración en los actuales marcos legislativos

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) establece como derecho inalienable el acceso a la educación por parte de todas las personas. En el caso de la Unión Europea, este principio se complementa con el deseo de que la población reciba una educación de calidad. Por ello, la normativa europea que regula el acceso a la educación se basa en el principio de que los menores extranjeros que residan en el país deben poder acceder a la enseñanza con la misma naturaleza que los niños nacidos en el país. (UNESCO, 1960).

Ya en la Declaración de Salamanca (1994) se estableció la obligación de acoger a todos los niños sin atender a sus características físicas, sociales, emocionales, intelectuales o lingüísticas. De este modo, se crea un marco de acción en donde se normalizan las diferencias individuales de cada persona de modo que sean los sistemas educativos los que deban adecuarse a esas diferencias, en lugar de que sea la persona la que deba tratar de responder a las exigencias educativas. Un colectivo de la infancia que toma relevancia es el de los menores migrantes, fácilmente excluidos de los sistemas educativos y privados del derecho a la educación que toda persona posee.

Un medio para tratar de reducir la desventaja en relación a la educación, el empleo, la pobreza y la inclusión social que sufre la población migrante en comparación con la nacional es la creación de políticas de integración. Por ello, la Comisión Europea establece medidas a desarrollar que faciliten la integración de la población migrante en las sociedades a las que pasan a formar parte. En ellas se pretende fortalecer la participación de los migrantes en las sociedades del país de acogida, así como favorecer su acceso a la educación como medio para fomentar su integración.

En el ámbito social se destacaría la necesidad de establecer medidas previas a la llegada de los migrantes que permitan su mayor integración, como son la capacitación lingüística o la formación laboral. Además, es necesario que los migrantes tengan una participación activa en las nuevas comunidades a las que pasan a formar parte, por lo que se deberán favorecer los intercambios sociales, así como se convierte en indispensable que esta población pueda acceder a una vivienda digna y asequible, al igual que el acceso a la sanidad en las primeras fases a su llegada al nuevo país. En el ámbito educativo se urge a garantizar el acceso a la educación de los menores de manera ágil, así como crear los medios que les permitan adquirir las competencias básicas que necesitarán en su desarrollo posterior. Respecto a la integración laboral se destaca el papel fundamental que el encontrar trabajo tiene para poder participar de la sociedad, por lo que se insta a los países a crear medidas que faciliten a estos grupos el acceso a puestos de empleo. Por otro lado, se crean medidas que permitan validar las competencias y cualificaciones que la persona posee para poder garantizar su acceso a puestos de trabajo. (Comisión Europea, 2016).

En la actualidad España sigue formando parte de la Unión Europea por lo que las leyes expuestas sobre la atención educativa a migrantes siguen aplicando. Sin embargo, estas se amplían con las leyes nacionales.

De acuerdo con la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero se considera persona extranjera a toda aquella que no tenga la nacionalidad española. En ella se destaca la necesidad de fomentar la plena integración de los extranjeros en la sociedad ante la convivencia de diferentes culturas e identidades. Para ello se mencionan los derechos y deberes que toda persona extranjera posee. Entre ellos cabe destacar el derecho a la documentación, a la reagrupación familiar o a ser tratado con justicia, dignidad y respeto, además del derecho a la educación. Este último hace referencia al derecho y deber que toda persona menor de 16 años tiene para acceder a una educación básica, gratuita y obligatoria. Así, el acceso a la educación favorecerá su mayor integración social.

De manera específica se destaca la necesidad de prestar una atención especial a los menores de edad. Por ello, en la Ley 26/2015, de 28 de julio se menciona que los menores extranjeros tendrán los mismos derechos a la educación, asistencia sanitaria y servicios y prestaciones básicas que los menores españoles, de modo que se fomente su plena integración social en el país.

Por otro lado, aparece el Plan de Inmigración de la Comunidad de Madrid, planteado para el periodo 2019-2021 (2018) en donde se crean estrategias que garanticen la convivencia entre toda la población, la igualdad de oportunidades, además de promoverse el respeto y la cohesión del conjunto de la población. El plan está formado por ejes que responden a las principales necesidades de la población migrante como son: la inclusión social y laboral, las relaciones con la población nativa, su integración en la sociedad o las medidas ante conductas discriminatorias. En relación con el público infantil se destacan las medidas para un mejor aprendizaje. Así, se facilita el acceso a becas y ayudas para continuar la educación obligatoria; se apoya a los centros que tengan proyectos de integración que permitan a los migrantes dejar atrás sus dificultades lingüísticas y curriculares; se desarrollan sistemas que permitan la integración del alumnado en todos los aspectos de los centros educativos o se impulsan talleres para dar a conocer la diversidad cultural y eliminar cualquier modo de discriminación. Cabe mencionar, también, cómo el plan desarrolla medidas específicas para los menores extranjeros no acompañados. Entre ellos se destaca la creación de medios de intervención y protección que permitan una intervención inmediata e individualizada para cada persona o el llevar a cabo actuaciones de carácter educativo y social que faciliten su integración en la sociedad, así como permitan el pleno desarrollo de su personalidad.

SEGUNDA PARTE. LA COVID-19

9. Acercamiento al concepto de la COVID-19

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) podemos describir la COVID-19 (también conocida como SARS-CoV-2) como una enfermedad infecciosa causada por el coronavirus. Al hablar de un coronavirus nos referimos a una familia de virus que puede afectar tanto a seres humanos como a animales. En los primeros se conoce que el virus afecta principalmente a las vías respiratorias, causando infecciones. El último coronavirus descubierto es el causante de la nueva enfermedad conocida con el nombre de COVID-19. La enfermedad comenzó a tomar relevancia con el estallido de un gran brote en la ciudad china de Wuhan en diciembre del año 2019. Este brote tuvo consecuencias devastadoras para este país que luego se transmitirían al resto del mundo para convertirse en una pandemia mundial.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) divide los síntomas del virus en dos categorías: los síntomas habituales, entre los que se encuentran la tos seca, la fiebre o el cansancio; y los síntomas menos frecuentes como pueden ser dolores y molestias musculares, congestión nasal, dolor de cabeza, conjuntivitis, dolor de garganta, diarrea o la pérdida del gusto y del olfato,

entre otros. Cabe destacar que la gran mayoría de las personas infectadas (cerca del 80%) no requiere de ingreso hospitalario y que una de cada cinco personas que contraen la enfermedad presenta un cuadro grave con dificultades para respirar.

La propagación del virus se realiza principalmente por el contacto de personas, cuando alguna de ellas está infectada, mientras tosen, estornudan o hablan al pasar pequeñas gotas desde la nariz o la boca de la persona infectada a las demás.

Como medio para prevenir la propagación del virus se llevará a cabo un control y seguimiento de los contactos estrechos que la persona infectada haya podido tener. Así, se recomendará que estas personas limiten sus interacciones sociales y comenzará su cuarentena. Esta, tendrá una duración de diez días tras el último contacto con la persona infectada y se deberá llevar a cabo un seguimiento constante de los posibles síntomas. Antes de la finalización de los diez días de cuarentena se llevará a cabo una prueba diagnóstica, la cual, aun a resultado negativo, no limitará la duración de la cuarentena. (Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, 2020)

De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS) el virus del coronavirus afecta por igual a todos los grupos poblaciones, aunque destaca que los niños y grupos jóvenes tienen menos probabilidades de desarrollar un cuadro de enfermedad grave. No obstante, al poder propagar la enfermedad de igual manera que el resto de las personas estos deben seguir las mismas indicaciones de protección que los demás.

Entre los grupos más vulnerables frente a la COVID-19 se encuentran las personas mayores de 60 años, así como aquellos diagnosticados de enfermedades cardiovasculares, hipertensión arterial, diabetes, enfermedades pulmonares, cáncer, personas que padecen obesidad y que fuman, o personas con inmunodeficiencias. Dadas las características de la propagación del virus, dentro de los grupos vulnerables se acoge a aquellas personas que viven o trabajan en espacios cerrados, en especial las personas que viven en residencias. (Gobierno de España, 2020).

El Gobierno de España ha destacado algunas medidas genéricas de protección individual entre las que se encuentran:

- Frecuente lavado de manos con agua y jabón o con un desinfectante a base de alcohol
- Mantener una distancia interpersonal de al menos 1,5 metros
- Cubrirse la boca y la nariz al toser o estornudar con el codo flexionado
- Limpiar con regularidad las superficies comunes

- Priorizar los espacios exteriores a los interiores
- Ventilación frecuente, especialmente en espacios cerrados
- Evitar tocarse los ojos, la boca o la nariz con las manos
- Uso obligatorio de la mascarilla
- Uso de pañuelos desechables
- Aislamiento individual en el caso de presentar síntomas

A modo de prevención de contagios la Organización Mundial de la Salud (OMS) y demás organismos gubernamentales aconsejan que cualquier individuo que presente un cuadro relacionado con los síntomas de la COVID-19 deba optar por quedarse en su domicilio y no acudir al trabajo o la escuela. Por otro lado, aquellas personas que hayan estado en contacto estrecho con una persona infectada deberán pasar por un espacio de cuarentena de 10 días de duración como medida para controlar la transmisión de la enfermedad. En el Anexo 1 aparece una infografía con un resumen de las claves para poder protegerse de la COVID-19.

Existen dos pruebas de detección de casos de la enfermedad de la COVID-19: una prueba rápida de detección de antígenos y una detección de ARN viral mediante una PCR o técnica equivalente. Las muestras para ambas pruebas se tomarán del tracto respiratorio. Como medida general estas pruebas se deberán realizar a cualquier persona sospechosa de estar infectada por la enfermedad. (Gobierno de España, Ministerio de Sanidad, 2020).

Una de las medidas de protección individual es el uso de la mascarilla. No obstante, el mero uso de la mascarilla no es suficiente para garantizar una protección adecuada y evitar la propagación del virus, por lo que este medio de protección debe ir acompañado por las demás indicaciones preventivas que las principales organizaciones han dado a conocer. En el territorio español es obligatorio el uso de la mascarilla en personas a partir de seis años en la vía pública, en espacios al aire libre y en espacios cerrados siempre que no se pueda garantizar la distancia de seguridad. (Real Decreto-ley 21/2020). Con el objetivo de garantizar la máxima eficacia de protección de la mascarilla y evitar la transmisión del virus, se pueden destacar, entre otras, las siguientes medidas para el uso correcto de las mascarillas: limpieza de manos antes de manipular la mascarilla, colocarse la mascarilla de tal modo que cubra nariz y boca, no tocar la mascarilla mientras se coloca sobre la cara y en caso de hacerlo volver a lavarse las manos, retirar y desechar la mascarilla de manera adecuada y utilizar mascarillas de uso individual.

(OMS, 2020). En el Anexo 2 aparece una infografía describiendo el uso correcto de las mascarillas.

10. Consecuencias sociales y educativas de la COVID-19

A. Consecuencias educativas

La pandemia causada por la COVID-19 ha conllevado cambios a nivel mundial en todos los aspectos de la realidad. Desde el ámbito sanitario hasta el social y educativo. Una de las medidas más pertinentes tomadas a cabo como medio para tratar de frenar la ola de contagios fue la imposición del Estado de Alarma (Real Decreto 463/2020) el pasado 14 de marzo de 2020 a todo el territorio nacional. De este modo, la actividad educativa quedó suspendida y se sustituyó por la modalidad online o a distancia, modificándose el modo de aprendizaje.

No obstante, esta nueva modalidad de aprendizaje no fue equitativa para la totalidad del alumnado, sino que, en algunos casos, trajo consigo el empeoramiento del aprendizaje de algunos colectivos infantiles, en especial de aquellos considerados como vulnerables debido a su situación social. Las características de esta metodología de aprendizaje obligaban a, en la mayoría de las ocasiones, tener que hacer uso de dispositivos electrónicos y de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como medio para acceder a la educación. Para ello, es preciso que en los hogares se disponga de conexión a internet, así como medios como son los ordenadores, las tabletas o los teléfonos móviles que permitan, de un modo u otro, acceder a los contenidos.

- **Brecha educativa y digital**

De acuerdo con los resultados de la Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en hogares publicada por el INE (2020) el 95,4 % de los hogares tiene conexión a internet, lo que supone una variación en positivo de cuatro puntos respecto a años anteriores. Para ese casi 5% de alumnado el seguimiento de la educación en modalidad a distancia se hizo más compleja al no disponer de los medios necesarios. Marchesi (2000) define cómo el disponer o no de acceso a Internet supone una gran causa de desigualdad entre la población. Así, describe cómo aquellas personas con mayores recursos y con facilidad de acceso a Internet tienen mayor capacidad de recibir nueva información y de ampliar su cultura, mientras que aquellas que carecen de la posibilidad de acceso a internet y poseen menos

recursos no pueden disponer de la información y acabarán por ser desplazados por el resto de la población.

Como se indica en el Informe PISA (2018), el alumnado se encuentra en un contexto de rápido avance tecnológico y con un cierto nivel de dependencia de los dispositivos digitales para el aprendizaje. Se destaca cómo el rendimiento del alumnado mejora cuando estos tienen acceso a dispositivos digitales y conexión a Internet. Estos datos dan a entender la necesidad y la repercusión que tanto el uso de dispositivos digitales como el disponer de un acceso a Internet estable en los hogares supone para el rendimiento académico de los alumnos. Por tanto, aquellos que carecen de estas posibilidades se encontrarían en desventaja respecto al resto del alumnado.

Vives (2020) define el término de *brecha educativa* como: “la diferencia entre la educación recibida entre los jóvenes con menos recursos y situaciones familiares más complejas, y aquellos que provienen de entornos más estables y adinerados.” Precisamente, son los alumnos procedentes de entornos económicos más desfavorecidos los que más sufren a consecuencia de esta brecha educativa en comparación con los de entornos económicos más pudientes. De acuerdo con la encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares publicada por el INE (2020), en aquellos hogares con ingresos más bajos (menos de 900 euros al mes) solo el 62,7% tiene acceso fijo a Internet frente al 96,2% del tramo de hogares con ingresos más altos (2.500 euros mensuales o más). Este dato se puede complementar con el informe sobre Pobreza Infantil y Desigualdad Educativa en España (2020) publicado por el Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil. Así, un alto porcentaje de la población en el primer cuartil de ingresos carece de un dispositivo electrónico (ordenador) para que los niños puedan hacer las tareas escolares. Este número se reduce a medida que aumenta el nivel de ingresos, hasta llegar a ser casi nulo en el último cuartil.

Esta realidad da a entender que los efectos de la crisis en la educación ponen de relieve el aumento de la brecha educativa y digital entre aquellas personas con mayores y menores recursos, lo que ha agudizado la desventaja educativa. Por otro lado, se menciona la dificultad para dejar atrás la desventaja ya que esta población puede haber perdido la motivación, los hábitos y las rutinas de estudio, o los vínculos sociales al no poder socializar con las demás personas de su edad. (UNICEF, 2020).

- **Uso de dispositivos electrónicos para el aprendizaje**

Este último informe ofrece datos sobre cómo esta brecha no afecta únicamente al acceso a Internet y la disponibilidad de dispositivos, sino que también se ve afectada por las desigualdades en el uso de los dispositivos con fines educativos. Así, se puede afirmar que la mitad de los hogares en el primer cuartil de renta se conectan con poca frecuencia a Internet para hacer las tareas escolares o no lo hacen nunca. Al contrario, dos tercios de los niños procedentes de grupos socioeconómicos más altos utilizan Internet de manera diaria o semanal para resolver las tareas escolares.

Junto a este dato toma relevancia el tipo de dispositivo digital que se utiliza para acceder a la red. Los dispositivos principales que se utilizan son el ordenador, las tabletas y los teléfonos móviles. Un nuevo informe del Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil titulado: Brecha digital y Pobreza Infantil (marzo, 2020), destaca cómo el hecho de que la gran mayoría de hogares con ingresos más bajos tengan acceso a Internet en su mayoría únicamente con el uso de dispositivos móviles hace que este sea el dispositivo principal para conectarse a la red y, por tanto, el escogido poder continuar con el aprendizaje en el hogar. Esta realidad obliga a que el colectivo deba hacer uso de dispositivos poco adecuados para el estudio, lo que dificulta su tarea y progreso educativo. En el caso de la población con ingresos más altos, tienen la posibilidad de utilizar un ordenador y, en la mayoría de las ocasiones, complementar su uso con tabletas, lo que les permiten acceder a mayor cantidad de información, así como ampliar sus conocimientos.

Junto a los datos de la brecha educativa cobra importancia la brecha digital. En la actualidad las nuevas tecnologías se encuentran presentes en cada vez más ámbitos de la realidad. Esto supone que es necesario que las generaciones actuales desarrollen habilidades y competencias digitales que les permitan adecuarse a la sociedad en la que viven. Así, este hecho se convierte en fundamental para la inclusión social. Para que estos niños las adquieran es preciso que los adultos y profesores de su entorno también las hayan adquirido y puedan, por tanto, enseñárselas. No obstante, en las familias con menos recursos las capacidades digitales de los progenitores, así como su capacidad cultural es menor en comparación con las familias con mayores recursos. Por ello, esta situación restringe la capacidad de estas familias para acompañar de manera adecuada la educación de sus hijos, poniéndoles en desventaja frente al resto de alumnos. (Impacto de la crisis por COVID-19 sobre los niños y niñas más vulnerables, Organización Mundial de la Salud, 2020).

- **Brecha digital enfocada en el público infantil**

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tienen un papel central en la sociedad actual al estar presentes en todas las esferas de la realidad. La sociedad del siglo XXI está caracterizada por ser global, en donde las nuevas tecnologías se convierten en ámbitos de transformación social al permitir el intercambio de información entre los diferentes grupos sociales, así como facilitan el progreso y la integración social al poner en común diversas realidades. Ante este hecho es preciso que las nuevas generaciones se hagan partícipes de esta realidad, incorporando las tecnologías en su vida diaria. Cada día los medios tecnológicos están más presentes en la realidad de las personas, aplicándose a nuevos ámbitos y cobrando cada vez mayor relevancia. Así, se hace necesario que la población vaya adquiriendo de manera progresiva una mayor competencia digital de modo que pueda responder a las demandas de la sociedad.

La brecha digital existente en la sociedad pone a un grupo de población en una situación de clara desventaja frente al colectivo que sí tiene y sabe hacer un uso correcto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Al centrarnos en el grupo de población infantil es necesario dotarles de los mecanismos para que puedan enfrentarse a los desafíos de la sociedad actual, así como de las estrategias para que sus habilidades digitales evolucionen a medida que aumentan las demandas tecnológicas de las futuras sociedades. La tecnología se encuentra en constante proceso de evolución y mejora pues, tal como define Belloch (2012) en la actualidad se está produciendo una “revolución” social al desarrollarse la “sociedad de la información”. Por ello, las TIC tienen una fuerte influencia social que crea una constante interacción entre la sociedad y la tecnología.

Tal es su relevancia que ya en los marcos legislativos se describe su importancia. Para la Educación Infantil se subraya la necesidad de que se fomenten todos los lenguajes: el corporal, el artístico, el audiovisual, el lógico matemático y el tecnológico que lleven a la persona a desarrollarse de un modo integral y faciliten la comprensión del entorno (ORDEN ECI/3960/2007). En esta misma orden se destaca la necesidad de iniciar a los alumnos al uso, la exploración y el aprendizaje de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, como en el uso del ordenador. El marco legislativo nos da a entender la necesidad de desarrollar la competencia digital ya desde la etapa de la Educación Infantil.

Esta realidad pone en desventaja a los grupos de población que más sufren la brecha digital y que carecen de la posibilidad de acceder a los recursos tecnológicos. La adquisición de la competencia digital requiere del uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación, tales como ordenadores, *tablets* o teléfonos. Aquel público infantil que crece con la posibilidad de hacer uso de estos recursos en su hogar tendrá el beneficio de poder participar de la sociedad en la que se encuentra pues será capaz de iniciarse en la resolución de sus demandas digitales. Además, tendrá como ejemplo a los adultos, a quienes imitará, de modo que aumentará su conocimiento y habilidades con estos recursos. Por el contrario, la población afectada por la brecha digital y por la incapacidad de disponer de estos recursos y hacer uso de ellos se encontrará en una clara desventaja, ya desde el ámbito educativo como social, al no poder iniciar su formación en estos recursos, lo que se podría traducir en su exclusión social al no tener, en otras etapas de su vida, la posibilidad de responder a las características y demandas de los recursos tecnológicos actuales.

- **Creación de grupos estables de convivencia**

Otra consecuencia que destacar del impacto de la COVID-19 hace referencia a la modificación de la enseñanza presencial que se ofrece en las aulas al alumnado infantil. Tras el tiempo de confinamientos, los niños han tenido que volver a las aulas viendo sus rutinas de aprendizaje modificadas tras la aplicación de medidas específicas. Una de las principales características es la creación de grupos estables de convivencia (Orden 2162/2020). Así, sus integrantes podrán socializar en el aula sin necesidad de mantener la distancia de seguridad de 1,5 metros. Se trata de una medida excepcional ya que estos grupos deben evitar el contacto con los alumnos de las demás clases. En este sentido se observa cómo las oportunidades de socialización de los alumnos quedan reducidas a sus propios grupos de convivencia, sin posibilidad de entablar relaciones con las demás personas de su entorno. Por otro lado, dada la necesidad de mantener los grupos de convivencia y reducir, dentro de lo posible, el movimiento de las personas entre diferentes aulas, se le da especial importancia a la enseñanza por parte del tutor de grupo.

Como se destaca en la Orden 2162/2020, se deberán seguir estrictas medidas ante la sospecha, detección y control de las personas enfermas por la COVID-19. En este sentido, se destaca la repercusión educativa y social que tiene para los alumnos la posibilidad de que el tutor de grupo dé positivo y deba aislarse, sin posibilidad de continuar con su labor educativa. Esta realidad obliga a que en un corto espacio de tiempo una persona ajena a la realidad del aula deba continuar con la labor educativa que en esta se llevaba a cabo. En estas situaciones cabe

destacar el hecho de que al tratarse de grupos de convivencia donde no hay relación ni intercambio de ideas entre los profesores se dificulta que la nueva persona pueda continuar la enseñanza de la misma manera que el anterior tutor lo hacía, lo que puede suponer una dificultad de aprendizaje acumulada. No obstante, también puede darse la posibilidad de que sea uno de los alumnos el que deba mantener aislamiento o un periodo de cuarentena domiciliaria tras haber estado en contacto con alguna persona diagnosticada de COVID-19. En este caso, las repercusiones educativas aluden a las posibilidades que tiene el alumno para poder continuar con su aprendizaje en casa. Al tratarse de personas de tan corta edad, es necesario que estén apoyados por sus padres de modo que supervisen la correcta realización de las tareas, así como se mantengan en contacto con el centro educativo.

B. Consecuencias sociales.

- **La escuela como medio de socialización**

Especial relevancia toma el papel socializador que la escuela adopta, en particular en los niños de corta edad. Paricio del Castillo y Pando (2020) destacan la gran influencia que el contexto tiene en el desarrollo de la infancia, al aportarles factores protectores por medio de una red de valores y normas. Amenabarro, Lapuente y Navarro (2020) mencionan los dos agentes socializadores más importantes para el niño en esta etapa de su desarrollo: son la familia y la escuela. Así, recalcan la labor de la escuela como uno de los primeros agentes socializadores para el niño, al destacar cómo esta función se le ha sido relegada y las familias se han visto obligadas a adquirir todas las funciones socializadoras de los niños. Con ello, al producirse el confinamiento y el cierre de las escuelas ha desaparecido un importante entorno socializador para los niños. En la misma línea, Cifuentes-Faura (2020) subraya la gran cantidad de ventajas que la escuela tiene para el desarrollo de la infancia, afectando de manera positiva a su desarrollo personal, emocional y social. Menciona la repercusión que el cierre de los colegios y demás instituciones educativas han tenido sobre la infancia al resaltar cómo la pandemia ha desprovisto a los niños de situaciones socializadoras como eran el tiempo de recreo, las actividades de ocio habituales o el pasar tiempo con personas de la misma edad. Así, estas personas se verían privadas de la mayoría de sus posibilidades de interacción social, que quedarían reducidas al entorno familiar más cercano, pudiendo afectarles también de un modo psicológico negativo.

Paricio del Castillo y Pando (2020) subrayan cómo la función de la escuela no se reduce únicamente al ámbito académico, sino que esta tiene especial importancia en la socialización

de la infancia, el ejercicio de distintos roles y el desarrollo de sus habilidades interpersonales. Recalcan, también, la importancia que el aprendizaje presencial tiene en estas etapas al mencionar cómo, especialmente en la primera infancia, el aprendizaje es mayoritariamente por imitación, lo que obliga a que haya un alto grado de interacción interpersonal. Además, insisten en cómo la modalidad de aprendizaje a distancia no sería la más adecuada para el público infantil pues no cubriría sus necesidades de contención y regulación emocional, el desarrollo de sus habilidades sociales o la interiorización de reglas y normas. Por otro lado, mencionan la importancia que tiene en la infancia la relación con los iguales ya que, por medio del juego, el niño se desarrolla de manera integral. Así, mediante el juego con los iguales la persona desarrolla habilidades sociales y adquiere diferentes roles en función de la situación social, lo que le permite un correcto desarrollo psicosocial, hecho que se ha visto afectado al desaparecer la mayoría de las relaciones con los iguales en la infancia.

- **Desigualdades sociales y su persistencia intergeneracional**

Bagán, García y Moreno (2020) definen cómo una temprana escolarización puede disminuir la capacidad para transmitir la desigualdad social por niveles de estudio de los padres a los hijos al diversificar los entornos de socialización en la infancia de estos. Moreno (2011) investigó la medida en que el estatus ocupacional y el nivel educativo de los padres incide en el rendimiento escolar y el nivel educativo de sus hijos. De este modo, llegó a la conclusión de que la realidad de España muestra una persistencia en la desigualdad educativa intergeneracional, lo que se ve reforzado por la situación pandémica actual causada por la COVID-19. Apoyadas en estos datos, Bagán et al. (2020) definen cómo el nivel educativo de los padres se podría utilizar como un mecanismo de predicción del posible nivel educativo que podrían alcanzar los hijos, con lo que se aprecia cómo se estaría transmitiendo la clase social de los padres vinculada a sus medios familiares. Este hecho da a entender que nacer en una familia con mayores o menores ingresos incide en la trayectoria formativa de la persona. Uno de los ámbitos en donde se aprecia esta realidad es en el apoyo educativo que los padres ofrecen a sus hijos en la realización de las tareas educativas. Así, en el caso de un aislamiento o periodo de cuarentena domiciliaria de un niño, se vería beneficiado aquel cuyos padres han alcanzado un mayor nivel educativo.

- **Desempleo y pobreza**

La imposición del Estado de Alarma llevó a la población a vivir un confinamiento en donde toda la actividad profesional pasó a ser telemática. Sin embargo, aquellos empleos cuyo trabajo debía hacerse presencialmente se encontraban en peligro. Como afirma el Banco de España en

su Informe sobre el Impacto del COVID-19 en la economía española (2020), la expansión de la pandemia ha provocado una gran pérdida de empleos y actividad en España, siendo el sector de servicios uno de los más afectados. Este mismo organismo destaca también el gran impacto negativo que la epidemia ha causado en el empeoramiento de la situación económica del país y sostiene que las tasas de desempleo en España son las más elevadas en relación con los demás países del entorno. Así, se menciona cómo la posible recuperación económica y del empleo se hará de un modo lento y variando según los años y lugares de España. No obstante, esta realidad está rodeada de una gran incertidumbre a expensas de cómo evolucione la pandemia. Por otro lado, en ese mismo Informe, el Banco de España menciona la manera tan desigual en que la pandemia ha afectado a la población, lo que dio lugar a un aumento significativo de las diferencias económicas al afectar en mayor medida sobre los colectivos más vulnerables de la población.

Otra de las consecuencias que han surgido a raíz de la pandemia ha sido el aumento de la pobreza. De acuerdo con el Documento explicativo de las estimaciones realizadas para el documento de Oxfam Intermón: “Una reconstrucción justa es posible y necesaria. No es momento para la austeridad, elijamos dignidad”, la cifra de desempleo ha aumentado hasta ser del 19%, lo que ha provocado un aumento de la pobreza, tomando relevancia el grupo de población que se encuentra por debajo de la línea de la pobreza. El efecto del aumento de la pobreza no ha afectado de igual manera a todos los sectores de la población, sino que aquellos en los deciles más pobres han sido los más afectados. Uno de los sectores de la población que se ha visto fuertemente impactada por este hecho ha sido la población migrante. Así, la probabilidad que este grupo tenía de perder su empleo era de un 145% sobre la población de nacionalidad española. Ello lleva a que casi un tercio de la población migrante activa haya perdido su empleo durante la pandemia. Destaca, también, el aumento de la tasa de desempleo de la población migrante, que llega a ser más del doble respecto del promedio de la población extranjera de la Unión Europea, con un dato del 56,8%. (Martín y Macías-Aymar, 2020).

Por otro lado, en lo relacionado con la situación socioeconómica de las familias se puede apreciar un aumento de la exclusión social, así como la vulnerabilidad económica para conseguir recursos, productos básicos, alimentos o la pobreza habitacional y energética. Desde el punto de vista laboral destaca la pérdida del empleo de alguno o de todos de sus miembros, donde se resalta el caso de las familias monomarentales y monoparentales. Así, la pérdida de empleo afectaría más fuertemente a las familias con menos recursos (UNICEF, 2020).

- **Salud física y mental de la población adulta y de la infancia**

En el ámbito de la protección hacia la infancia se menciona el aumento del riesgo de desprotección para gran parte de ella. Así, la fundación ANAR (2020) destaca el aumento de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes en el seno de sus familias centrándose en el maltrato físico y psicológico. Por otro lado, se menciona que debido al hecho de que los apoyos que se han ofrecido a la infancia se hayan hecho de manera telemática ha aumentado su situación de vulnerabilidad. (UNICEF, 2020).

En lo relacionado con la salud, tanto física como mental, se destaca su empeoramiento. Una de las principales causas para ello ha sido la incapacidad de realizar ejercicio físico, lo que afecta a la salud tanto física como mental. También, se menciona el aumento de los problemas con la alimentación, como un exceso de la alimentación no saludable o el incremento del uso de las pantallas. En lo relacionado con la salud mental se describen cambios en el estado emocional y comportamental, como son la irritabilidad, problemas de concentración, agitación, estrés o nerviosismo, acrecentados por la incertidumbre de las circunstancias. (UNICEF, 2020).

El estallido de la pandemia ha tenido consecuencias importantes para la salud mental de la infancia, cuyo impacto no se reduce al momento del confinamiento, sino que aún a día de hoy se pueden apreciar algunas de ellas. El aumento del número de familias en situación de pobreza no ha hecho más que aumentar las repercusiones de esta. Como afirman Vallejo-Slocker, Fresneda y Vallejo (2020), los niños también han desarrollado miedos relacionados con la pandemia y sus circunstancias. En especial se destacan los relacionados con infectarse con el virus, la falta de relaciones sociales o la incertidumbre de la denominada: “nueva realidad”. El estudio aporta datos sobre las diferencias en las respuestas emocionales de las personas, donde se destaca que las niñas sufrieron más problemas emocionales en comparación con los niños, así como los niños más pequeños tuvieron un mejor desempeño emocional que aquellos más mayores, lo que indica que las consecuencias de la pandemia les afectaron en menor medida.

Benner y Mistry (2020) afirman que las actuales investigaciones sobre los efectos de las principales crisis económicas, sociopolíticas y sanitarias aportan datos sobre los efectos a corto y largo plazo sobre la salud mental de la población joven. Además de los propios efectos inmediatos de la actual pandemia, los autores sugieren que las circunstancias actuales se ven como puntos de inflexión que dan lugar a ventajas o desventajas acumulativas que podrían afectar al bienestar posterior de las personas. Se le da especial importancia al apoyo que la

población infantil recibe de sus padres, educadores y amigos como medio para aumentar su bienestar. No obstante, esta ayuda queda limitada ya que las propias personas deben hacer frente a los estímulos estresantes y demás consecuencias de la pandemia. Así, se define cómo los efectos negativos de la pandemia, tomando relevancia los relacionados con la salud psicológica de la población, afectan en mayor medida a las familias más vulnerables y con menos recursos, en comparación con aquellas con más recursos.

La realidad de la COVID-19 ha sido la de un cambio en la manera de entender la realidad. Ante este cambio la respuesta creada por la población ha sido variada, en especial si se presta atención al público infantil. La pandemia causada por la COVID-19 ha supuesto un cambio en todas sus rutinas diarias, provocando modificaciones que no siempre llegaban a entender. Como respuesta a los cambios constantes de su entorno, las respuestas psicológicas que desarrollaron los niños fueron variadas. Algunas de ellas responden a síntomas reactivo-adaptativos, en donde predominan las preocupaciones excesivas, los conflictos emocionales, el temor y el miedo a que las cosas empeoren o la aprensión por la enfermedad y sus complicaciones. Se trata de síntomas leves que perduran en el tiempo. Por otro lado, a medida que se desarrolla la pandemia se acumulan las emociones no sentidas, lo que lleva a la persona a un desbordamiento emocional, donde predominan la ansiedad ante lo vivido. Existen, también, otros mecanismos emocionales de riesgo como pueden ser el hiperconsumismo y abuso de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC), lo que lleva a la dependencia de estas. (Pedreira, 2020).

Gómez-Becerra, Fluja, Andrés, Sánchez-López y Fernández-Torres (2020) destacan a la población inmigrante y a las familias con bajos recursos económicos como población de riesgo. Se menciona cómo en ellos se da una ambivalencia emocional en donde se sienten alegres por pasar más tiempo en casa, aunque aumentan las conductas como lloros, nerviosismo, enfado o tristeza. Además, se aprecia una relación positiva entre los miedos que la población infantil tiene ante la COVID-19 y la existencia de dificultades o problemas en este colectivo. Especial relevancia toma el argumento que destaca cómo a mayor tiempo de confinamiento peor es el estado psicológico de los menores, lo que afectará, a corto o largo plazo a su desarrollo posterior (Jeong, et al., 2016).

11. Grupos vulnerables ante la COVID-19

El estallido de la COVID-19 ha tenido efectos negativos sobre varios aspectos de la realidad. Se trata de una crisis que no ha afectado a todos por igual, sino que los sectores de la población que más afectados se han visto han sido principalmente los niños y niñas de familias migrantes o de familias con pocos recursos. Así, se aprecia un exacerbamiento de la pobreza infantil que separa, aún más, a aquellos que más tienen de los que menos tienen. (UNICEF, 2020).

Al tratarse de una situación de tal urgencia, las medidas tomadas con el objetivo de frenar la ola de contagios fueron abruptas, lo que, necesariamente, afectó a la salud general de la población. Una de las principales medidas que se llevó a cabo fue el establecimiento del Estado de Alarma, con su consiguiente confinamiento (Real Decreto 463/2020). Este, afectó a toda la población por igual: adultos y niños. Es necesario destacar que ante tales situaciones las respuestas emocionales y psicológicas desarrolladas por las poblaciones fueron diferentes; en especial si se presta atención a valores como: la pobreza infantil y exclusión social, salud mental y física, alimentación, higiene, educación o relaciones sociales. No obstante, es necesario centrarse en la infancia, grupo vulnerable ante el estallido de la COVID-19 pues, dada su corta edad carecen de los mecanismos emocionales necesarios para enfrentarse de un modo adecuado a una situación tan desconocida. Además, como afirman Jeong, et al. (2016) los efectos negativos causados por experiencias como los confinamientos se pueden apreciar en las personas meses o incluso años después de que el hecho haya tenido lugar. Así, las consecuencias de esta crisis podrían perjudicar el desarrollo posterior de los niños.

El informe del INE sobre Cifras de población nos indica que para el año 2020 la población española ascendía a 47. 351. 567 personas, de las cuales 9. 219. 654 eran menores de 19 años, lo que representa cerca de un 19% de la población. De acuerdo con el Informe: El Estado de la Pobreza. España 2020 X *Informe anual sobre el riesgo de pobreza y exclusión (2020)* del European Anti Poverty Network España (EAPN), la población infantil se considera vulnerable, en especial aquella que sufre pobreza. Esto se debe a que queda atrapada en los procesos de transmisión intergeneracional de la pobreza, lo que les hace enfrentarse a grandes problemas desde una edad temprana; problemas que, a causa de la COVID-19 se ven acrecentados. Este informe explica cómo, para el año 2019, el 25,3% de la población española estaba en riesgo de sufrir pobreza y/o exclusión social. Si nos centramos en la población menor de 18 años, el riesgo alcanza la cifra de un 30,3 %, mostrando un aumento frente a años anteriores y el que

uno de cada tres menores de dieciocho años se encuentre en riesgo de padecer pobreza y/o exclusión social.

El informe del EAPN España (2020) hace uso del indicador AROPE (At-Risk-Of Poverty and Exclusion) para agrupar a la población de acuerdo con tres subindicadores: personas en riesgo de pobreza, personas con privación material severa y personas en hogares con baja intensidad de empleo. Este indicador, aplicado a la población infantil (menor de 18 años), ejemplifica cómo ha aumentado la pobreza en los niños, niñas y adolescentes menores de dieciséis años, llegando a ser la más alta entre todos los grupos de edad y afectando al 27,4% de la población infantil. Estos datos, tomados en el año 2019, anterior al estallido de la pandemia de la COVID-19, dan a entender la complicada situación de este colectivo y cómo podría afectarles las consecuencias de la enfermedad. En términos sociales, el Coronavirus no será más que otro medio para acrecentar la brecha de la pobreza, poniendo en una situación vulnerable a aquellas personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social, hechos que se incrementan a raíz de la enfermedad. Algunos de estos factores que aumentan el riesgo de la población son, entre otros: las dificultades para mantener la distancia social en el propio hogar, las dificultades para responder a las demandas del teletrabajo, la brecha digital y educativa, la falta de transporte privado y tener que hacer uso del transporte público o el gasto económico derivado de la pandemia como son: el gasto de la compra de mascarillas de protección o el uso de gel (European Anti-Poverty Network (EAPN), 2020).

Los efectos de la COVID-19 no han afectado por igual a toda la población, sino que sus consecuencias negativas en las condiciones de vida se ven acentuadas en los niños y niñas más vulnerables. Así, los colectivos que han aumentado su posición de vulnerabilidad son, entre otros: aquellos en situación de pobreza o los niños y niñas migrantes. El impacto de la crisis sanitaria ha afectado de manera negativa a diversos aspectos de la realidad de la infancia. Entre ellos cabe mencionar: la situación socioeconómica de las familias, la educación, la protección de la infancia o la salud física y mental. (Informe sobre el Impacto de la crisis por COVID-19 sobre los niños y niñas más vulnerables, UNICEF, 2020).

En un informe sobre las Consecuencias negativas del cierre de las escuelas, publicado por la UNESCO (2020), se destaca que el impacto de su cierre será especialmente severo en el grupo de población más vulnerable y marginal, de modo que se acrecientan las diferencias, tanto en el ámbito académico como el resto de los ámbitos sociales. Entre las medidas se encuentran:

- La interrupción del aprendizaje. Las escuelas proporcionan los aprendizajes básicos que toda persona necesita. Con su cierre, los grupos desfavorecidos se encuentran en desventaja al disponer de menores recursos para continuar con su educación fuera de los colegios.
- Mala nutrición. Las escuelas ofrecen comida gratis o a un coste inferior a gran parte de los alumnos. Así, al cerrarse las escuelas, su correcta alimentación se ve comprometida.
- Falta de preparación de los padres para apoyar a sus hijos en el aprendizaje a distancia. Desde las escuelas se pide a los padres que acompañen a sus hijos en el aprendizaje. No obstante, esta labor se vuelve más complicada para aquella población con poca formación.
- Los desafíos para crear y mejorar el aprendizaje a distancia. Aparecen barreras humanas y técnicas al transformar, en un espacio de tiempo tan corto, el aprendizaje de ser presencial a ser a distancia.
- El cuidado de los hijos. Surge la situación en que los padres deben dejar a sus hijos solos en casa durante el tiempo que las escuelas estén cerradas, lo que tiene efectos negativos sobre su desarrollo.
- Altos costes económicos. El cierre de las escuelas provoca que los padres decidan cuidar a sus hijos en lugar de ir a trabajar, con las consiguientes pérdidas económicas.
- Incremento de las tasas de abandono escolar. Aumenta la presión e inestabilidad sobre los niños y jóvenes para que regresen a las escuelas una vez hayan abierto.

Estos datos se ven complementados por El Informe de Políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella, publicado por las Naciones Unidas (2020). En él, se menciona cómo el cierre de las escuelas afecta también a los servicios psicosociales y sanitarios al tener en cuenta la labor de prevención, diagnóstico y asesoramiento de las escuelas. Así, el cierre de las instituciones educativas afectaría en especial a los grupos vulnerables pues perderían el acceso a los servicios esenciales y a los mecanismos de protección social.

TERCERA PARTE. RESOLUCIÓN ANTE EL PROBLEMA DE LA MIGRACIÓN

12. Atención en los centros educativos al alumnado migrante

De acuerdo con la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013), es obligación de las Administraciones educativas garantizar la escolarización de los alumnos extranjeros, prestando atención a aquellos que se incorporan de forma tardía creando medidas y programas educativos

específicos que permitan su integración. Esta misma ley hace referencia a cómo, toda persona que precise de medidas de apoyo educativo durante su escolarización, tiene el derecho a poder alcanzar el máximo desarrollo de sus condiciones personales, así como poder alcanzar los objetivos generales establecidos para el alumnado. Entre las razones que explicarían la necesidad de una atención educativa diferente a la ordinaria se encuentran las consecuencias tanto sociales como educativas derivadas de los procesos migratorios de los alumnos.

En el ámbito de la Educación Infantil, la LOE (Ley Orgánica 2/2006) establece la necesidad de favorecer la incorporación del alumnado extranjero en edad de escolarización obligatoria, así como se deberán crear programas específicos de aprendizaje que traten de paliar las carencias lingüísticas o culturales de este alumnado. Estos programas específicos deberán ser llevados a cabo de manera simultánea al resto de escolarización del alumnado en aulas específicas, siendo revisados para poder evaluar el nivel y la evolución de los aprendizajes del alumno.

Las medidas educativas centradas en el alumnado migrante están basadas en los principios de diversidad e inclusión. Una de las medidas de atención a la diversidad planteadas en la Comunidad de Madrid es la creación de la Educación Compensatoria. Este programa está destinado al alumnado en etapas obligatorias que se encuentra en desventaja social respecto del resto de sus compañeros. Entre las situaciones de desventaja se encuentran el pertenecer a minorías étnicas o culturales o debido a factores sociales, económicos o geográficos. Así, su objetivo es garantizar el acceso, la permanencia y la promoción del alumnado con un desfase escolar significativo en el sistema educativo. Un objetivo específico centrado en el alumnado extranjero es garantizar una atención específica que les permita conocer en mayor profundidad el idioma, así como apoyarles en el proceso de adquisición de las competencias curriculares necesarias para la promoción e inserción en el sistema educativo. También se incluirían en este programa el alumnado con dificultades de inserción educativa o que presente necesidades de apoyo educativo específico a consecuencia de su incorporación tardía al sistema educativo o a raíz de una escolarización irregular. (Comunidad de Madrid, s.f.).

Otro de los programas planteados desde la Comunidad de Madrid son los Programas de Acompañamiento y Apoyo escolar. Estos están destinados al alumnado con desventaja social y tienen el objetivo de garantizar su éxito escolar. Así, las áreas sobre las que se actúa son la Lengua Castellana y la Literatura y las Matemáticas, en especial sobre la lectura y la escritura o el cálculo y la resolución de problemas. (Comunidad de Madrid, s.f.).

Por otro lado, existen los programas de Prevención y Control del absentismo escolar. Estos están destinados a los alumnos de las etapas educativas obligatorias y de Educación Infantil con el objetivo de garantizar la continua escolarización del alumnado por medio de tres fases: la prevención, la detección y la intervención. Así, se dará a conocer la importancia de la educación, se hará un seguimiento de los alumnos que no se encuentren en los centros educativos, además de crear medidas que palién las consecuencias educativas de su absentismo escolar. (Comunidad de Madrid, s.f.).

13. Introducción a las propuestas de acción dentro de las aulas de Infantil

De acuerdo con el informe PISA (2018) centrado en la situación de España existen diferencias importantes entre el alumnado extranjero y el autóctono en varios aspectos de su escolarización. Entre ellos se destaca cómo el origen socioeconómico y cultural de la población migrante les lleva a tener un peor rendimiento en todas las áreas estudiadas, lo que les afectaría de manera negativa. Por otro lado, se menciona que la población migrante tiene, por lo general, un menor sentido de pertenencia al centro en comparación con la población autóctona del país. Además, se estudia la variante de la satisfacción con la vida personal como medio para alcanzar los objetivos que uno se plantea en la vida. Así, la satisfacción de los migrantes sería más baja en comparación con el alumnado no migrante. Todas estas variantes dan a entender algunas de las principales diferencias que existen entre el alumnado migrante y el autóctono.

La realidad del siglo XXI muestra la gran complejidad de cambios sociales que tienen lugar en el día a día. Entre ellos se encuentra la creación de una sociedad cada vez más globalizada en donde el flujo de personas es continuo y donde cada vez conviven culturas más diferentes. Por medio de la educación se dota a la persona de los conocimientos y las competencias necesarias para poder desarrollarse de manera adecuada en la sociedad en la que se encuentra. Otro de los objetivos principales de la educación es promover la inclusión social como medio para garantizar el correcto desarrollo de la persona. En unas sociedades cada vez más plurales es necesario desarrollar en las personas actitudes que permitan garantizar la inclusión social. Así, las aulas aparecen como pequeños reflejos de la sociedad actual en donde las medidas que se lleven a cabo tendrán una importante repercusión social posterior. Es preciso, por tanto, que la inclusión educativa comience a desarrollarse en los inicios de la educación como medio para poder sentar las bases que permitan el desarrollo de culturas inclusivas.

De acuerdo con González-Ferrer y Cebolla (2018) la Educación Infantil aparece como un medio efectivo para reducir las desigualdades educativas entre los alumnos con diferentes orígenes sociales. No obstante, ya en esta etapa aparecen diferencias significativas en el rendimiento de los alumnos migrantes y autóctonos. Si bien como afirman estos autores al decir que la Educación Infantil mejora el rendimiento de los alumnos en las etapas educativas posteriores, es necesario que todos los alumnos que acuden a ella tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje, lo que comienza con una correcta inclusión educativa y social. Así, Gassin et al., (2011) describen la importancia de una correcta escolarización e inclusión de los alumnos migrantes en los centros educativos en la etapa infantil como medio para poder prevenir la aparición de problemas de ajuste o la adaptación al funcionamiento del centro y a la estructura social de la escuela.

14. Propuestas para la inclusión en las aulas de este colectivo

a) Medidas del Estado

Para poder iniciar cualquier proceso de inclusión es necesario que este se convierta en un objetivo principal para el Estado. La presencia de la COVID-19 en las sociedades actuales plantea un gran reto en este aspecto, pero no es algo irremediable.

Podríamos comenzar por describir las grandes diferencias que existen entre los sistemas educativos de cada país. Si se tiene en cuenta el origen del alumnado migrante presente en las aulas se apreciarán las diferentes maneras de entender la educación en la infancia, además de la repercusión e importancia social que esta tiene según las sociedades. Así, es complicado encontrar comparativas que muestren las diferencias y semejanzas entre los sistemas educativos de los diferentes países. Si bien los informes de las pruebas PISA arrojan datos importantes sobre algunos conocimientos y destrezas que los alumnos deben adquirir por medio de la educación en las etapas obligatorias que facilita el proceso de comparación de los sistemas educativos, es más complicado comparar los sistemas educativos infantiles ya que no suele haber suficiente interrelación entre los sistemas.

Uno de los objetivos debe ser el de crear sociedades inclusivas en donde se pongan en relación las diferentes culturas que la conforman. Dada la repercusión que la educación formal tiene en las sociedades actuales es preciso que el cambio comience en este aspecto. Así, una de las medidas adecuadas para llevar a cabo sería la creación de currículos inclusivos en todas las

etapas educativas. Se trata de hacer un guiño a la realidad de la sociedad en donde diariamente conviven culturas diferentes que están en constante relación. La escuela no puede ser ajena a esta realidad y por medio de este modo de entender la educación se estará promoviendo la creación de actitudes que faciliten la convivencia en sociedades cada vez más plurales que entiendan la inclusión como una realidad.

Otro aspecto relevante al pasar a formar parte de una nueva sociedad es el idioma. Este se puede presentar como una herramienta o una barrera a la inclusión. Pérez y Morales (2008) describen cómo el aprendizaje de la lengua debe ser una de las principales medidas educativas que se lleven a cabo. Esto se debe a que si se continúa la educación de los extranjeros que desconocen el idioma es probable que surjan problemas de adaptación y conductas disruptivas o la no integración del alumno en el centro. Esta situación es aún más grave si nos centramos en el público infantil y en la importancia que la comprensión tiene para el desarrollo correcto y la adquisición de lenguaje. Por ello, es necesario crear herramientas que permitan un primer acercamiento al idioma del país sin restar importancia a la incorporación de los demás rasgos culturales propios de la persona migrante.

Por otro lado se encuentra la necesidad de dotar a los centros educativos de los recursos necesarios de modo que puedan hacer frente a sus necesidades. Debido a las consecuencias educativas causadas por la COVID-19 el uso de dispositivos electrónicos se hace cada vez más importante y necesario para el aprendizaje. Si se tiene en cuenta que la población migrante está más afectada por la brecha digital, lo que repercute negativamente en su aprendizaje, es necesario crear las medidas adecuadas. Así, se podría dotar desde las Administraciones de los recursos necesarios (dispositivos electrónicos, conexión a Internet, ...) para que este colectivo pueda continuar con su educación y no se encuentre en desventaja.

b) Medidas del Centro

Una vez se han establecido medidas generales es necesario que estas se plasmen en las realidades de los centros educativos para que puedan cumplir con su objetivo. Dos de los principales documentos que deben elaborar los centros son el Plan de Convivencia y el Proyecto Educativo del Centro. Estos recogen la personalidad e identidad que caracteriza a cada centro y deberán tomar como base la realidad cultural y social en la que se encuentran como medio para poder responder a sus necesidades. De acuerdo con Etxeberría y Elosegui (2010), los centros educativos deberán adquirir un código antidiscriminatorio y antirracista que

sea aplicado por toda la comunidad educativa, de modo que realmente se creen programas educativos que favorezcan la integración y convivencia del alumnado. Así, si se apuesta por la inclusión desde los pilares del centro será más sencillo que esta se convierta en una realidad. Otro de los pilares del centro es el profesorado. Si se espera que este lleve a cabo actividades inclusivas es necesario que sean formados en este aspecto. En la actualidad existen gran variedad de cursos que se pueden realizar de manera telemática y cuyas ideas se pueden adecuar a la realidad del centro. Se trata de que haya una formación constante en donde se actualicen las prácticas educativas que permitan llevar a cabo una verdadera inclusión. Como afirman Etxeberría y Elosegui (2010), existen importantes carencias en la formación del profesorado que impiden una correcta respuesta educativa a sus necesidades específicas. Así, aparece la motivación o la falta de recursos como dos de los principales focos. Por otro lado, Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo (2014), describen el papel que la formación de los profesores tiene en su capacidad para crear verdaderos currículos inclusivos e interculturales. Por tanto, es necesario que el profesorado adquiera “competencias interculturales” que les permitan desenvolverse en un ambiente intercultural. Esto lleva a los autores a describir la necesidad de que esta formación comience desde la formación inicial de los docentes de modo que se pueda perfeccionar a lo largo de su práctica educativa.

Por otro lado, cobra especial relevancia la inclusión de las familias en los centros al ser los referentes de los alumnos en estas etapas educativas. Campos (2020) describe la relevancia que la interacción entre la familia y la escuela tiene al situarla como un ámbito central en todos los aspectos del desarrollo de los alumnos. Destaca el papel que ambas instituciones tienen en el proceso de socialización, aprendizaje y educación, por lo que es indispensable que ambos se entiendan y colaboren en un proyecto común. Además, describen cómo en este proceso interactivo debe primar la comunicación, entendida como un medio para personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del educando. También, se menciona cómo la inclusión de las familias permitirá darle mayor calidad a los procesos educativos al contar con la información necesaria de los contextos familiares, o cómo su inclusión puede eliminar los posibles problemas escolares o de convivencia futuros. Ante esta situación aparece el idioma como principal barrera de comunicación. No obstante, se pueden llevar a cabo medidas como: traducir a los principales idiomas de las familias migrantes los boletines informativos o demás documentación importante del centro; fomentar el aprendizaje del español para las familias migrantes; o adecuar y simplificar el lenguaje para hacerlo más comprensible. Por otro lado, y dada la importancia que la relación con las familias tiene en esta etapa educativa, se podría

hacer uso de traductores que estén presentes en las tutorías. Debido a la pandemia no es posible que haya tantas personas en un espacio cerrado, por lo que se podría optar por utilizar aplicaciones móviles de traducción que, mediante un vocabulario sencillo, permitan mantener una comunicación fluida.

Otro medio para dar a conocer las diferentes culturas del centro sería la selección de días importantes en el calendario y la realización de actividades específicas. Debido a la situación actual no es posible realizar actividades conjuntas en el colegio, por lo que se deberán realizar en cada uno de los grupos estables de convivencia. Los días escogidos serán el 18 de diciembre como el Día Internacional del Migrante y el 21 de febrero como el Día Internacional de la Lengua Materna. Dadas las características individuales de cada cultura se podría crear una pequeña exposición en donde los alumnos, con la ayuda de sus familias, den a conocer las principales características de su país: vestimenta, lugares importantes, alimentación o instrumentos musicales. En lo relacionado con el lenguaje se podría hacer uso de cuentos infantiles, canciones, rimas o demás creaciones culturales propias de cada país y darlos a conocer en el aula. Todo esto permitirá no solo la participación de las familias en el centro, sino también el conocimiento de las diferentes culturas.

c) Medidas del Aula

Por último, será necesario que todas estas realidades se concreten en actividades y rutinas específicas en el aula. Todas estas deberán ser llevadas a cabo en los grupos burbuja. Uno de los principales objetivos será el no transmitir los prejuicios existentes en la sociedad a los alumnos de modo que realmente se trabaje por crear una escuela inclusiva.

Dentro del aula aparece el idioma como el principal vehículo de comunicación. Pérez y Morales (2008) describen cómo el conocimiento del idioma es uno de los factores más importantes para su correcta integración en donde es necesario atender a las peculiaridades específicas de cada persona. Es muy frecuente que el alumno migrante tenga dos idiomas: el presente en la escuela y el que se habla en casa. Etxeberría y Elosegui (2010) presentan el idioma como una de las principales barreras a la inclusión. En su estudio mencionan cómo el desconocimiento del idioma impide que los alumnos se adecúen al ritmo académico del centro. Esto, lleva a que el alumno migrante tienda a aislarse, sin mostrar en muchos casos su situación ante el miedo a molestar o a ser ridiculizado por no hablar bien el idioma. No obstante, los autores destacan la relevancia que la lengua materna tiene en el desarrollo intelectual y académico de los

estudiantes bilingües, en donde una mayor competencia en la lengua materna tendrá efectos positivos en la lengua de la escuela. Así, no se debe dejar de lado esta situación para optar por aprovecharla en el aula. Por lo tanto, los autores destacan la necesidad de desarrollar actitudes de respeto hacia sus lenguas, así como considerarlas como aspectos valiosos que deben ser incluidos en los currículos escolares. Una manera de hacer presente la cultura del alumno en clase sería aprovechar la diferencia del idioma para aprenderlo de primera mano. Por tanto, se le podría pedir al alumno que enseñe a la clase palabras o expresiones sencillas (hola, adiós, buenos días, gracias, ...) que den a conocer el idioma a los demás. Con ello, se fomentará que el alumno se sienta parte del grupo al ver cómo su alrededor se interesa por conocer aspectos de su cultura.

Resulta crucial que en el aula se cree un buen ambiente de trabajo que permita que todos los alumnos participen. Se puede, así, optar por una metodología de trabajo cooperativo. Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo (2014) describen algunos beneficios del aprendizaje cooperativo como son el compartir objetivos y actividades desde la perspectiva de la igualdad o aprender a resolver conflictos con el uso del diálogo, la solidaridad o la convivencia. Destacan, también, cómo esta metodología puede llevar a superar las actitudes discriminatorias al dotar de experiencias similares a todo el alumnado, así como amplía su éxito. Por otro lado, afirman que esta metodología permite desarrollar conductas prosociales, de aceptación y participación o de solidaridad. Así, mediante este modelo de aprendizaje se estará destacando el gran valor y la riqueza que hay en la diversidad cultural y humana. En el caso del aula, se podrá dividir la clase en pequeños grupos heterogéneos de trabajo, tratando de mezclar a los alumnos sin juntar a aquellos que tienen culturas similares. Con ello, es más probable que el alumno migrante se sienta más cómodo para poder participar en el grupo, así como comience a socializar con los integrantes de su grupo, lo que representa un primer paso en la inclusión en el aula. Por otro lado, la pandemia ha reducido las posibilidades de socialización infantil, por lo que la socialización en la escuela se convierte en uno de los principales focos sociales para estos alumnos.

En este camino hacia la diversidad cultural se hace necesario que la persona comience a conocer los principales aspectos de la cultura del país en el que se encuentra. Si se pretende que la persona sea incluida en el aula es necesario que conozca algunos aspectos de la cultura de la sociedad de modo que pueda participar de ella y relacionarse con los demás compañeros. Sáez (2006) describe cómo la Educación Intercultural va destinada a desarrollar en las personas

una correcta competencia cultural que les permita conseguir actitudes y aptitudes para poder participar de las sociedades interculturales. En el momento en que la persona migra a un nuevo país pasa a participar de la cultura de este. Así, Sáez (2006) destaca cómo una correcta competencia intercultural pasa por desarrollar la capacidad para entender la propia cultura tanto desde la perspectiva de la teoría como de la práctica, de modo que más adelante se pueda establecer un diálogo sobre las influencias que ambas culturas tienen entre sí. En este sentido, Muñoz (1995) completa esta idea al comentar cómo la escuela tiene la función de ayudar a los grupos a desarrollarse culturalmente para vivir juntos, lo que comienza con el conocimiento de las culturas que participan en este proceso intercultural. Así, al eliminar las barreras lingüísticas y sociales que impiden la relación, se estará favoreciendo la comprensión. En este sentido, se podrá llevar a cabo una pequeña presentación de las características principales de la cultura del país que permitan realmente conocerla y poder participar de ella.

Por otro lado, se podrán aprovechar las actividades y metodologías propias de la etapa de Infantil para permitir que el alumno, con el apoyo de su familia, de a conocer los aspectos más relevantes de su cultura. Se podrá, por ejemplo, utilizar el momento de la asamblea en donde se trabaja sobre los nombres de los alumnos para establecer actividades o diálogos en donde, por ejemplo, se conozcan los nombres característicos del país del alumno. Además, podremos aprovechar los momentos de lectura de cuentos o historias para, por ejemplo, introducir cuentos, canciones o historias relacionadas con la cultura del alumno. Por medio de estas actividades, realizadas de manera constante y no como algo puntual, se estará haciendo ver a la persona que su cultura es válida y que los demás quieren participar de ella. Por otro lado, se fomentará la creación de una sociedad inclusiva al inculcar, desde muy pequeños, actitudes de respeto sobre aquellos que son diferentes.

No obstante, se debe destacar la necesidad de crear una actuación conjunta que se desarrolle de manera transversal sobre las diferentes barreras a la inclusión. En este sentido, considero crucial la necesidad de hacer uso de los medios de comunicación y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que tales relevancias tienen en la actualidad.

Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo (2014) recalcan la necesidad de potenciar el trabajo en equipo entre los docentes, además de crear medios de comunicación y contacto para favorecer la puesta en común de buenas prácticas educativas entre los diferentes centros.

Una manera de hacer uso de las TIC y permitir la puesta en común de prácticas educativas sería por medio de la plataforma eTwinning desarrollada por la Comisión Europea (Decisión 2318/2003/CE) en el año 2005 con el objetivo de crear asociaciones de aprendizaje entre diferentes escuelas. Se trata de una plataforma en la que se permite el contacto e intercambio de ideas, además de la creación de proyectos colaborativos entre docentes y alumnos de diferentes centros y países. Así, estos proyectos y actividades se llevan a la práctica con el uso de las TIC, lo que dota a los alumnos de gran cantidad de competencias.

Aplicando esta realidad al aula de Educación Infantil se comenzaría por escoger centros en donde predomine la migración de modo que el tema sobre el que verse el proyecto sea la diversidad cultural como beneficio para la sociedad. Con ello, se crearía una amplia red de aprendizaje entre las escuelas de los diferentes países que enriquecería la formación del profesorado en las actuaciones relacionadas con la inclusión escolar. Además, por medio de la plataforma se crearía un diálogo constante entre el profesorado que permitiría dar a conocer las actuaciones más significativas que se llevan a cabo en cada país de modo que se establecerían situaciones donde el beneficio sería mutuo.

Las actividades y los temas de conversación que se pondrían en común estarían relacionados con el objetivo de conocer la propia cultura con sus características propias, así como aquellas que le hacen diferente a la de los demás. Se trabajaría por conocer la propia cultura y la de los demás participantes de modo que se encuentren puntos en común que permitan acercar ambas realidades. Con esto, se desarrollaría la necesidad de fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes, así como el cooperativo en el aula entre los alumnos, siempre contando con la ayuda del profesor y de la familia, para poder desarrollar la actividad y llevar a cabo el proyecto.

Para el desarrollo de este será crucial la participación de las familias en el centro y en el aprendizaje de sus hijos. Esto se debe a que dada la edad de los alumnos dependemos de la información que reciban de sus familias o conocidos que permitan completar los diferentes pasos del proyecto. Así, mediante su participación se podrá dar a conocer algunas de las características más importantes de cada cultura. La pandemia actual limita, en un principio, las posibilidades de participación de las familias. No obstante, se aprovecharía el papel que las TIC tienen en este proyecto para permitir que se creen vídeos o se usen diferentes medios para poder transmitir la información de modo que estos se puedan compartir con los demás centros que participen en el proyecto. Por otro lado, también se podría facilitar la participación de las familias pidiéndoles que indiquen cuáles son los aspectos más relevantes de su cultura que

quieren dar a conocer. Así, no solo se les estará dando un papel protagonista, sino que se aprenderá de primera mano las principales características de cada cultura.

Esta realidad permitiría hacer presente la interculturalidad en los centros además de fomentar la inclusión de los alumnos migrantes en el aula. Se trata de hacer uso de los medios presentes en la sociedad en beneficio de todos. No se trata de un simple acercamiento teórico a la realidad cultural, sino una vivencia personal de la diversidad cultural presente, no solo en el propio país del alumno, sino también en la sociedad entendida como un aspecto global. Con el objetivo de reforzar el aprendizaje de la importancia de la diversidad cultural como aspecto beneficioso y el respeto a aquellos que son diferentes a nosotros, es importante relacionar las actividades de este proyecto con las descritas anteriormente como medio para fomentar desde una edad temprana la inclusión del alumnado migrante en las aulas.

Siendo el objetivo principal del proyecto dar a conocer las diferentes culturas presentes en el aula y país del alumno, la persona migrante adquiriría un papel principal al poder dar a conocer al resto de la clase y a los demás participantes las características principales de su cultura mediante el uso de los diferentes medios de comunicación y las TIC. Se crearía también un aprendizaje recíproco en el sentido en que mientras unos alumnos dan a conocer aspectos de su cultura están, a la vez, aprendiendo sobre las diferentes culturas de personas en otros países.

Uno de los aspectos que facilitaría la realización del proyecto sería la motivación por parte del alumno para participar en él y dar a conocer su cultura mientras aprende sobre las demás. Por otro lado, se le facilitaría conocer que existen personas como él en otros colegios o países con los que comparte algo en común, como puede ser la propia cultura, el idioma, las tradiciones, ... que despierten en él el deseo de no solo dar a conocer su cultura, sino también aprender por sí mismo más aspectos sobre ella.

15. Conclusiones

La sociedad actual se caracteriza por el flujo constante de personas que migran de unos países a otros, lo que, necesariamente, afecta a las sociedades a las que esta población pasa a formar parte. Se trata de una situación complicada si se tienen en cuenta las repercusiones del Coronavirus en la actualidad.

Existen diversas causas que pueden llevar a la persona a migrar, desde motivos personales y sociales hasta causas económicas o la necesidad de huir del propio país. No obstante, el proceso migratorio está lleno de barreras ya desde que se decide iniciarlo. Así, a la decisión de abandonar el país le acompaña el proceso de migración que suele estar repleto de retos. Además, una vez la persona ha llegado al nuevo país debe comenzar, por lo general, una nueva vida desde cero, por lo que aparecen nuevas barreras. Por ello, el proceso migratorio se convierte en un conjunto de barreras y obstáculos que dificultan el mismo.

Estas dificultades cobran aún mayor importancia si se tiene en cuenta las consecuencias surgidas a raíz de la pandemia del Coronavirus en la actualidad ante el número creciente de personas que migran de su país de residencia. Se trata de una barrera más que dificulta enormemente el proceso de integración de las personas migrantes en la sociedad.

Es por ello por lo que resulta necesario establecer medidas que faciliten la correcta inclusión de este grupo de población en las sociedades. Esto requiere una acción conjunta entre los diferentes poderes que permitan su correcta inclusión.

En este grupo migratorio cobra especial relevancia la población vulnerable, es decir, los menores migrantes. Por ello, es necesario dar un trato especial a este grupo que les permita hacer uso de los diferentes medios que las instituciones ponen a su disposición. Todo ello da a entender la necesidad de crear una acción conjunta en la que desde todos los niveles de acción se creen medidas para favorecer su inclusión. Se trata de identificar las principales carencias educativas y sociales, agravadas por la pandemia actual, y crear medios para poder hacerles frente.

Ante esta situación se requerirá hacer uso de un modelo transversal en el que por medio de acciones conjuntas se pueda enriquecer cada uno de los diferentes aspectos. Además, gracias a la aplicación de estas medidas no solo se estará haciendo frente a las necesidades educativas de la persona, sino que también se estará potenciando la inclusión social de los migrantes en la sociedad, en condiciones de cada vez mayor igualdad frente a la población autóctona del país.

En este sentido, la educación, y en especial la integración educativa del menor migrante, se convierten en el primer paso para permitir la total inclusión de la persona en la sociedad.

Podemos concluir afirmando que este proceso no es sencillo pues requiere de un fuerte proceso de comunicación y de puesta en común de acciones para poder llegar a ser efectivo. Así, se trata de un proceso en construcción que se encuentra en sus inicios, pero que se ve enriquecido por las aportaciones de todas aquellas instituciones que trabajan por este objetivo.

16. Referencias Bibliográficas:

ACNUR (2018, octubre). Migrantes y refugiados: ¿conoces la diferencia? [Entrada de blog] Recuperado de: https://eacnur.org/blog/migrantes-y-refugiados-diferencias-2-tc_alt45664n_o_pstn_o_pst/

Aguado, T., (1995). Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela. *Madrid: Catarata.*

Ainscow, M., (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? *Documento preparado para la revista Journal of Educational Change.*

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* Nueva York: Routledge Taylor & Francis Group.

Ainscow, M. (2016). Diversity and Equity: A Global Education Challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies, 51, 143-155.*

Alcidi, C., y Gros, D., (2019). EU Mobile Workers: A challenge to public finances? *Centre for European Policy Studies [CEPS], Contribution for informal ECOFIN.*

Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2020). Informe de Pobreza Infantil y Desigualdad Educativa en España. *Gobierno de España.*

Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2020). Brecha digital y pobreza infantil. *Gobierno de España: documento breve 14.*

Amenabarro, E., Lapuente, N., y Navarro, E., (2020). COVID-19. Desescolarización involuntaria: las familias y la escuela frente al espejo. *Universidad del País Vasco.*

ANAR (2020). *La fundación ANAR prevé que el 76,7% de los niños/-as y adolescentes que se pusieron en contacto con ANAR durante el confinamiento tendrán problemas psicológicos durante la desescalada*. Recuperado de <https://www.anar.org/fundacion-anar-preve-76-ninos-adolescentes-contacto-anar-durante-confinamiento-problemas-psicologicos-desescalada/>

Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: Cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.

Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar retos para el siglo XXI. *Revista de Consejo Escolar del Estado*, 6, (9), 41-51.

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

Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución 70/1 del 21 de octubre.

Banco de España (2020). *El impacto de la COVID-19 en la economía española*. Consejo General de Economistas.

Belloch, C., (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente [on-line]. *Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia*. Recuperado de <http://www.uv.es/bellohc/pedagogia/EVA1.pdf>

Benner, A. D. y Mistry, R. S. (2020). Child Development During the Covid-19 Pandemic Through a Life Course Theory Lens. *Child Development Perspectives*, 14, (4), 236-243. <http://doi.org/10.1111/cdep.12387>

Campos, B. (2020). La familia como agente interactivo en los procesos educativos. Factor de Inclusión y calidad escolar(es) I. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 213-237.

Carles, R., Mata, S., Calero, M. D., López-Rubio, S., Vives, C. y Navarro, E. (2011). Variables productoras de la ejecución escolar y cognitiva en preescolares inmigrantes. En F. J. García

Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones, 93- 105.

Carrión, F., (2005). La inmigración ecuatoriana a España: realidades y desafíos. *Quórum. Revista de pensamiento iberoamericano*, 11, 27-39.

Cifuentes-Faura, J., (2020). Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por COVID-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9, (3e).

Comisión Europea (2016). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Plan de Acción para la integración de los nacionales de terceros países*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016DC0377&from=ES>

Comunidad de Madrid (2018). *Plan de Inmigración de la Comunidad de Madrid 2019-2021*. Consejería de Políticas Sociales y Familia: Dirección General de Servicios Sociales e Integración Social.

Comunidad de Madrid (s.f.). *Compensación de desigualdades en educación*. Recuperado de <https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/compensacion-desigualdades-educacion>

Comunidad de Madrid (s.f.). *Absentismo escolar en el ámbito territorial de la Comunidad de Madrid*. Recuperado de <https://www.comunidad.madrid/servicios/asuntos-sociales/absentismo-escolar-ambito-territorial-comunidad-madrid>

Decisión nº 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, por la que se adopta un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas de educación y formación en Europa (programa eLearning). Diario Oficial de la UE. Recuperado de <https://www.boe.es/doue/2003/345/L00009-00016.pdf>

Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. 'Voz y quebranto. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18.

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

Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social* (26), 11-15.

Echeita, G., Simón, C., López, M. y Urbina, C. (2013). Educación inclusiva. Sistemas de referencia, coordenadas y vórtices de un proceso dilemático. En M.A. Verdugo y R.L. Schalock (Eds.), *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia* (pp. 329-357). Salamanca: Amarú.

Echeita, G., (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, (2), 17-24.

Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28, (2), 161-179. Ediciones: Universidad de Salamanca.

España (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Etxeberria, F., y Elosegui, K. (2010). Integración de alumnado migrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16 (2010), 235-263.

Fernández de la Iglesia, C., Fiuza, M. y Zabalza, M. (2013). A propósito de cómo analizar las barreras a la inclusión desde la comunidad educativa. *Investigación en Educación*, 3(11), 172-191.

Gil-Alonso, F., Domingo, A., y Maisongrande V., (2008). La inserción laboral de los inmigrantes rumanos y búlgaros en España. *Cuadernos de geografía de la Universitat de València*, 84, 213-236.

Gobierno de España (2021, 16 de marzo). Información básica COVID-19. [Entrada blog]. Recuperado de <https://www.lamoncloa.gob.es/covid-19/Paginas/informacion-basica.aspx>

Gómez-Becerra, I., Fluja, J. M., Andrés, M., Sánchez-López, P., y Fernández-Torres, M. (2020). Evolución del estado psicológico y el miedo en la infancia y adolescencia durante el

confinamiento por la COVID-19. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 7, (3), 11-18. doi: 10.21134/rpcna.2020.mon.2029

González Ferrer, A., & Cebolla, H. (2018). *Informe España: Capítulo 2 Los hijos de la Inmigración en España*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Gräßler, B., (2015, marzo 10). ¿Por qué emigran los alemanes? *Deutsche Welle*. Recuperado el 6 de marzo de 2021, de <https://www.dw.com/es/por-qué-emigran-los-alemanes/a-18306534>

Graden, J.L.; Bauer, A.M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 103-117). Madrid: Narcea.

INE (2019). España en cifras 2019. *Madrid*: INE.

INE (2020). Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en hogares. Recuperado de: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736176741&menu=ultiDatos&idp=1254735976608

INE (2020). Estadística del Padrón continuo. Principales series de población desde 1998 [Base de datos]. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/&file=03005.px&L=0>.

Informe Foessa. (2019) *VIII Informe sobre desarrollo y exclusión social en España*. Madrid: Fundación Foessa.

Jeong, H., Yim, H. W., Song, Y. J., Ki, M., Min, J. A., Cho, J., y Chae, J. H. (2016). Mental health status of people isolated due to middle east respiratory syndrome. *Epidemiology and Health*, 38, e2016048. <https://doi.org/10.4178/epih.e2016048>

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, BOE núm 10 § 544 (2000).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE núm. 106 § 7899 (2006).

Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, BOE núm. 180 § 8470 (2015).

Lorenzo, M., (2017, junio 29). El número de británicos en España dobla al de españoles en el Reino Unido. *20 minutos*. Recuperado el 6 de marzo de 2021, de <https://www.20minutos.es/noticia/3078886/0/numero-de-britanicos-espana-dobla-espanoles-reino-unido/>

Malaver, A. (2019). Panorama migratorio entre España y Colombia. *Papel Político*, 24 (2).

Marchesi, A., (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. Madrid: *Revista Iberoamericana de educación*, nº 23, pp. 135-163.

Martín, J. M., y Macías-Aymar, Í., (2020). Estimación del efecto del COVID-19 en la pobreza y la distribución de la renta en España. Documento explicativo de las estimaciones realizadas para el documento de Oxfam Intermón: “Una reconstrucción justa es posible y necesaria. No es momento para la austeridad, elijamos dignidad”. *OXFAM*.

Mendia, I. (2005). “Migración forzada”. *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. Disponible en: <https://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/143>

Ministerio de Sanidad-Gobierno de España (2021). *Instituto de Salud Carlos III*. Recuperado el 13 de marzo de 2021, de https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov/documentos/COVID19_Estrategia_vigilancia_y_control_e_indicadores.pdf#:~:text=Se%20indicará%20cuarentena%20durante%20los,para%20controlar%20la%20transmisión

Moreno, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación*. Número extraordinario 2011, 183-206.

Moreno, A., Bagán, P., y García, M. (2020). El coronavirus y los efectos sobre la desigualdad en el ámbito educativo. *Ensayos desconfiados, Ideas de debate para la post pandemia*. Vol.1 Anthropiqa 2.0, 173-192.

Muñoz, A. (1995). La educación intercultural, hoy. *Didáctica: Servicio de publicaciones UCM*, 7, 217-240.

Naciones Unidas (2020). *Informe de Políticas: La educación durante la COVI-19 y después de ella*. ONU.

Observatorio de Desplazamiento Interno (2020). *Informe Mundial Sobre Desplazamiento Interno*. Suiza: IDMC.

OIM (2011). *Handbook on migration terminology*. Ginebra

OIM (2016). ¿Por qué las personas migrantes lo arriesgan todo? [Entrada blog]. Recuperado de <https://rosanjose.iom.int/SITE/es/blog/por-que-las-personas-migrantes-arriesgan-todo>

OIM (2018). *World Migration Report*. Ginebra

OIM (2020). *World Migration Report*. Ginebra

ONU (1948, 10 diciembre). Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 217 A (III). Recuperado de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, BOE núm. 5 § 1016 (2008).

Orden 2162/2020, de 14 de septiembre, de la Consejería de Educación y Juventud, por el que se establecen medidas que han de adoptar los centros docentes de la Comunidad de Madrid para la organización del curso 2020/2021 en relación con la crisis sanitaria provocada por la COVID-19, BOCM núm. 229 § 20200921-2 (2020).

Organización de las Naciones Unidas, [ONU] (1951). Convención sobre el Estatuto de los Refugiados. *Treaty Series*, 189, p. 137. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/docid/47160e532.html>

Organización Mundial de la Salud (2020). *Uso de mascarillas en el contexto de la COVID-19*. Recuperado de https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/337833/WHO-2019-nCov-IPC_Masks-2020.5-spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Paricio del Castillo, R., y Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista De Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>

Pedreira, J. L. (2020). Salud mental y COVID-19 en infancia y adolescencia: visión desde la psicopatología y la Salud Pública. *Revista Española de Salud Pública*, 94, doi: e202010141

Peiró i Grègory, S., y Merma, G., (2012). La interculturalidad en la educación. Situación y fundamentos de la educación intercultural basada en valores. *BARATARIA. Revista Castellanomanchega de Ciencias Sociales*, 13,127-139.

Pérez, C. y Morales, S. (2008). La escolarización de la población inmigrante: una radiografía de la situación en España. *Praxis sociológica*, 12, 65-83.

PISA (2018). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Real Academia Española. (s.f.). Migración. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 15 de febrero de 2021, de <https://dle.rae.es/migración>

Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, BOE núm. 67 § 3692 (2020).

Real Decreto-ley 21/2020, de 9 de junio, de medidas urgentes de prevención, contención y coordinación para hacer frente a la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, BOE núm. 163 § 5895 (2020).

Real Instituto Elcano (2021). España en el mundo en 2021: perspectivas y desafíos. Ignacio Molina (coord.). *Madrid: Real Instituto Elcano.*

Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social (2020). *EL ESTADO DE LA POBREZA. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2019.* España: Secretaría Técnica EAPN.

Resolución 55/76, para la celebración del Día Mundial de los Refugiados, Asamblea General de las Naciones Unidas § A/RES/55/76 (2001).

Rodríguez González, A. M., y Rodríguez González, A. (2020). De la Integración a la Inclusión: Un camino aún por recorrer. El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista de Educación Inclusiva, 13(2)*, 183-195.

Rosales, C., (2015). Cómo transformar el aula de integración en aula de inclusión. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 1, (2)*, 14-24.

Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación, 339*, 859-881.

Sanderson, L., (2020). Migración venezolana a España: integración y protección internacional. *Organización para el fomento de los estudios internacionales.*

Sandoval, M., López, M., Miquel, E., Durán, D., Giné, C.& Echeita, G. (2002). Index for inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Contextos educativos, 5*, 227-238.

Santos-Rego, M. A, Cernadas-Ríos, F. X., y Lorenzo-Moledo, M.M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2)*, 123-137.

Sapore di Cina (2016). *La comunidad china en España- Radiografía de un fenómeno social*. Recuperado de <https://www.saporedicina.com/es/comunidad-china-espana/>

Save the Children (2021). *Migración en España: ¿cómo ha cambiado con la pandemia?* Recuperado de <https://www.savethechildren.es/actualidad/migracion-en-espana-como-ha-cambiado-con-la-pandemia>

Soler, J C., (2020, agosto 4). Aumenta un 30% el número de británicos que emigran a Europa tras el referéndum del Brexit, según estudio. *ABC*. Recuperado el 6 de marzo de 2021, de https://www.abc.es/internacional/abci-aumenta-30-por-ciento-numero-britanicos-emigran-europa-tras-brexit-segun-estudio-202008041047_noticia.html

Tapia, M. (2010). Inmigración boliviana en España: Un caso para la comprensión de la migración internacional con perspectiva de género. *Tinkazos*, 13(28), 109-127. Recuperado en 07 de marzo de 2021, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-74512010000100007&lng=es&tlng=es

Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. En *Revista de Educación* 343, 35-54.

UNESCO (1960). *Convention Against Discrimination in Education*. Paris: General Conference.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.

UNESCO (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana.

UNESCO (2020). *Adverse consequences of school closures*. Recuperado de <https://es.unesco.org/node/320395>

UNICEF ESPAÑA (2020). *Impacto de la crisis por COVID-19 sobre los niños y niñas más vulnerables. Reimaginar la reconstrucción en clave de derechos de infancia*. Recuperado de

https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/recursos/informe-infancia-covid/covid19-infancia_vulnerable_unicef.pdf

Vallejo-Slocker, L., Fresneda, J., Vallejo, M. A. (2020). Psychological Wellbeing of Vulnerable Children During the COVID-19 Pandemic. *Psicothema*, 32, (4), 501-507. doi: 10.7334/psicothema2020.218

Vives, J. (2020, mayo 25). Las consecuencias del coronavirus en la educación. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/junior-report/20200521/481301440952/consecuencias-educacion-coronavirus.html>

World Health Organization (2020, 12 octubre). Coronavirus disease (COVID-19). [Entrada blog]. Recuperado de: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>

17. Anexos:

- Anexo 1. Claves para protegerse de la COVID-19

LAS 6M SIEMPRE EN MENTE

- 1 Mascarilla**
(úsala cubriendo nariz, boca y barbilla)
- 2 Metros**
(al menos 1,5m entre personas)
- 3 Manos**
(lavado frecuente de manos)
- 4 Menos contactos**
y en una burbuja estable
- 5 Más ventilación**
(actividades al aire libre y ventanas abiertas)
- 6 Me quedo en casa**
con síntomas o diagnóstico de COVID, si soy contacto o espero resultados

17 febrero 2021
Consulta fuentes oficiales para informarte:
www.mscbs.gob.es
@sanidadgob

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE SANIDAD

Fuente: Ministerio de Sanidad. Gobierno de España.

- Anexo 2. Uso correcto de las mascarillas

Uso correcto de mascarillas

Realiza un uso correcto de mascarillas siempre asociado a las medidas de prevención y a las medidas para reducir la transmisión comunitaria:



Si tienes síntomas, quédate en casa y aíslate en tu habitación



Mantén al menos 1,5 metros de distancia entre personas



Lávate las manos frecuentemente y meticulosamente



Evita tocarte ojos, nariz y boca



Cubre boca y nariz con el codo flexionado al toser o estornudar



Usa pañuelos desechables

Haz un uso correcto para no generar más riesgo:

-  **Lávate las manos antes de ponerla**
-  **Durante todo el tiempo la mascarilla debe cubrir la boca, nariz y barbilla. Es importante que se ajuste a tu cara.**
-  **Evita tocar la mascarilla mientras la llevas puesta**
-  **Por cuestiones de comodidad e higiene, se recomienda no usar la mascarilla por un tiempo superior a 4 horas. En caso de que se humedezca o deteriore por el uso, se recomienda sustituirla por otra. No reutilices las mascarillas a no ser que se indique que son reutilizables.**
-  **Para quitarte la mascarilla, hazlo por la parte de atrás, sin tocar la parte frontal, deséchala en un cubo cerrado y lávate las manos.**
-  **Las mascarillas reutilizables se deben lavar conforme a las instrucciones del fabricante.**

23 junio 2020
 Consulta fuentes oficiales para informarte
www.mscbs.gob.es
 @sanidadgob



Fuente: Ministerio de Sanidad. Gobierno de España.