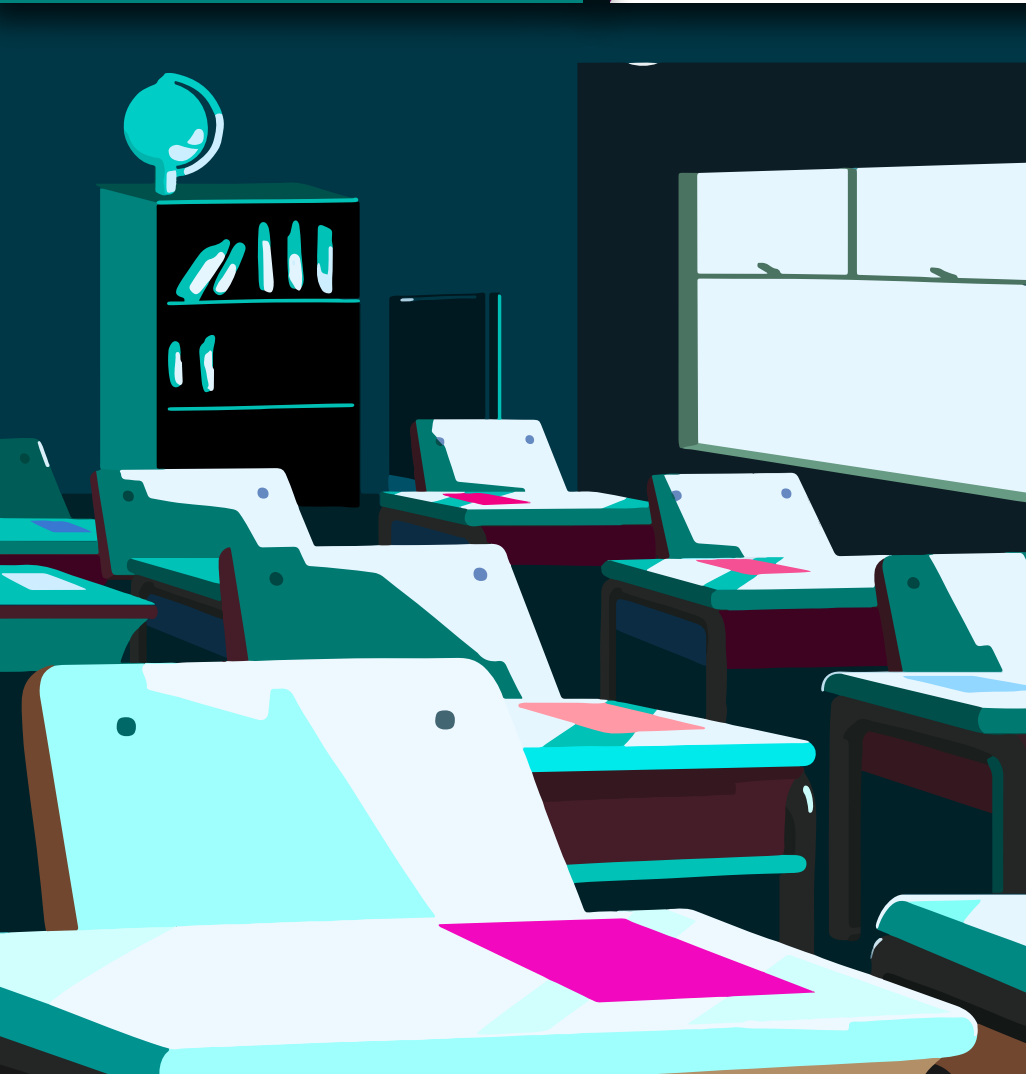


YMCA

PROYECTO RECIÉN LLEGAD@S



Superando barreras y fomentando la igualdad de oportunidades

Un estudio sobre la inclusión de inmigrantes en los centros educativos españoles



POR SOLIDARIDAD
OTROS FINES DE INTERÉS SOCIAL



COMILLAS
UNIVERSIDAD PONTIFICIA

ICAI

ICADE

CIHS

Proyecto Recién Llegad@s: Superando barreras y fomentando la igualdad de oportunidades. Un estudio sobre la inclusión de inmigrantes en los centros educativos españoles

© 2024 De los autores (YMCA y Universidad Pontificia Comillas)

COORDINACIÓN

Carlota Mielgo (YMCA)

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN Y REDACCIÓN

Ángela Pérez (YMCA)

Carlota Mielgo (YMCA)

Marta Carballo (Universidad Pontificia Comillas)

Carlos Ballesteros (Universidad Pontificia Comillas)

Diseño y maquetación: DCI PUNTO Y COMA

Imagen portada: Juan Pablo Velásquez

SEDE CENTRAL DE YMCA
CALLE CASTILLO, 14 LOCAL
28010 MADRID
TLF 913192126
WWW.YMCA.ES

ISBN: 978-84-09-67916-4

Con la financiación de:



Reconocimiento – no comercial (CC BY-NC-ND): se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 3 |
| 2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN | 6 |
| 2.1. Breves aproximaciones al marco regulatorio | 6 |
| 2.2. Situación socioeducativa del alumnado migrante en España. | 10 |
| 2.3. Educación inclusiva: concepto, barreras, recursos y actores implicados | 17 |
| 3. METODOLOGÍA | 24 |
| 3.1. Grupos de discusión y entrevistas con alumnado recién llegado | 24 |
| 3.2. Entrevistas en profundidad con profesorado | 25 |
| 3.3. Encuesta a profesionales de centros educativos de primaria o secundaria | 25 |
| 3.4. Grupos de discusión y entrevistas con familias recién llegadas | 26 |
| 3.5. Análisis de la información recopilada | 27 |
| 4. PRINCIPALES RESULTADOS | 28 |
| 4.1. Identidad y pertenencia | 28 |
| 4.2. Centros educativos y personal docente | 31 |
| 4.3. Dificultades del alumnado migrante | 36 |
| 4.4. Recursos para el alumnado migrante | 37 |
| 5. ELEMENTOS CLAVE Y PALANCAS ACELERADORAS de la INCLUSIÓN | 47 |
| 5.1. Movilidad en contextos migratorios | 49 |
| 5.2. Currículum | 51 |
| 5.3. Racismo y desigualdad | 56 |
| 6. CONCLUSIONES | 62 |
| 7. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN | 67 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 71 |
| ANEXO 1 | 75 |

LISTADO DE GRÁFICOS

- Gráfico 1. Tasa bruta de escolarización
- Gráfico 2. Evolución del número de alumnado extranjero
- Gráfico 3. % alumnado extranjero por sexo
- Gráfico 4. % alumnado extranjero por nivel de enseñanza
- Gráfico 5. Alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad
- Gráfico 6. Alumnado extranjero por nacionalidad
- Gráfico 7. Segregación escolar público- privada
- Gráfico 8. Evolución del abandono escolar del alumnado extranjero y español
- Gráfico 9. Abandono escolar de alumnado extranjero y español por sexo
- Gráfico 10. Calificaciones del alumnado nativo y migrante
- Gráfico 11. Tasa de repetición del alumnado extranjero y español
- Gráfico 12: % alumnado migrante en los centros educativos encuestados
- Gráfico 13: Puesto de trabajo ejercido por personal encuestado de los centros educativos
- Gráfico 14: Años de trabajo como docente
- Gráfico 15: Identificación de conductas racistas vs años de experiencia docente
- Gráfico 16: Ubicación de los centros educativos estudiados
- Gráfico 17: ¿Crees que tu centro educativo cuenta con el suficiente personal para atender al alumnado migrante?
- Gráfico 18: ¿Crees que tu centro educativo está preparado para atender las necesidades socioeducativas del alumnado migrante?
- Gráfico 19: Percepción de personal de los centros de las dificultades que enfrenta el alumnado migrante al llegar al centro educativo
- Gráfico 20: aulas de compensatoria en los centros educativos
- Gráfico 21: Incorporación del alumnado extranjero al centro educativo que no conoce el idioma
- Gráfico 22: Clases de apoyo lingüístico
- Gráfico 23: Clases de refuerzo educativo
- Gráfico 24: Figura de alumnado mentor de acogida
- Gráfico 25: % de centros con formación al profesorado
- Gráfico 26: % de centros con materiales traducidos en diferentes idiomas
- Gráfico 27: % de centros con información a las familias en distintos idiomas
- Gráfico 28: % de centros que facilitan ayudas: becas/libros de texto
- Gráfico 29: % de centros con atención emocional y psicológica
- Gráfico 30: % de centros que reciben apoyos de otras entidades sociales
- Gráfico 31: Grado de acuerdo con una atención eficaz de la diversidad de necesidades del alumnado
- Gráfico 32: Frecuencia en las conductas racistas en el centro educativo
- Gráfico 33: Utilidad del protocolo de acoso escolar
- Gráfico 34: Actividades específicas para prevenir el racismo y la xenofobia en el centro educativo
- Gráfico 35: Mecanismos existentes para abordar las desigualdades

LISTADO DE FIGURAS

- Figura 1: Recursos centros educativos.
- Figura 2: Palancas aceleradoras para la inclusión educativa.

1. Introducción



El presente texto responde al informe final que recoge los resultados de la investigación **“RECIÉN LLEGAD@S: Superando barreras y fomentando la igualdad de oportunidades. Un estudio sobre la inclusión de inmigrantes en los centros educativos españoles”**. Dicha investigación ha sido desarrollada por YMCA y el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones de la Universidad Pontificia Comillas, con la financiación del Ministerio de Derechos Sociales, Consumo y Agenda 2030.

El objetivo de esta investigación es **fomentar la igualdad de oportunidades y el conocimiento para la inclusión educativa del alumnado migrante recién llegado a España**. En concreto, busca analizar sus necesidades educativas, identificar los programas de acogida y orientación disponibles en los centros educativos, explorar la participación de las familias migrantes en el entorno educativo, así como realizar recomendaciones en el ámbito de la competencia intercultural.

En los centros escolares, el alumnado nuevo de origen extranjero se incrementa año a año y supone un reto para el sistema educativo, al incorporarse una parte importante de éste con el curso iniciado. Los centros escolares, conscientes del esfuerzo, tanto por parte del alumnado y sus familias, como por parte del profesorado y de los recursos existentes, tratan de brindar una educación de calidad bajo los principios de inclusión y adecuados procesos de adaptación como elementos clave del desempeño del alumnado. También, hay que señalar que los centros escolares son el principal elemento y vehículo para la integración de estos niñas y niños recién llegadas en el nuevo contexto.

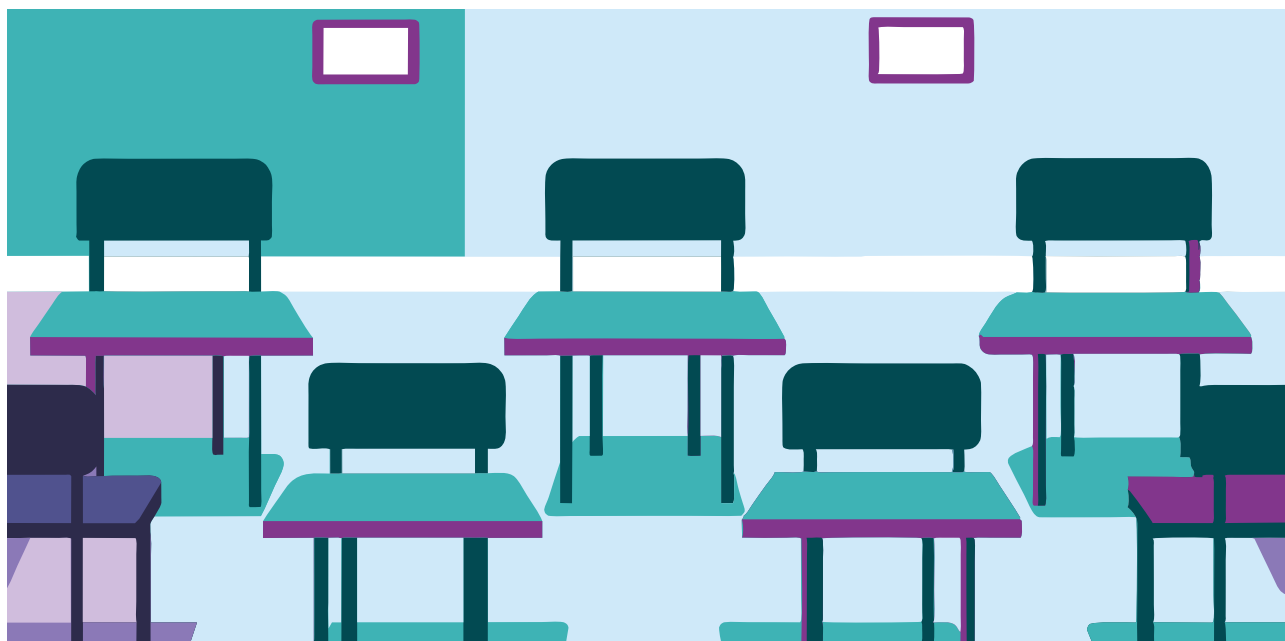
La llegada de niñas y niños extranjeros al sistema educativo español ha sido una constante en las últimas décadas en España. Este contexto, asociado al incremento de la población migrante en España trajo a las aulas una nueva realidad y supuso un reto para el sistema educativo y la sociedad (Molinero-Gerbeau et Al. 2023). En la actualidad el 11,8% del alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias es migrante (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2023) lo que supone plantearse no sólo qué van a hacer las personas recién llegadas sino también de qué modo la sociedad va a desarrollar políticas sociales que ofrezcan servicios educativos de calidad a todas las personas, independientemente de su origen.

Además, la inclusión de las y los menores recién llegados al sistema educativo español es un elemento indispensable para fortalecer el tejido social, garantizar la igualdad -componente esencial de nuestro estado de derecho-, y luchar contra los ciclos de pobreza y desigualdad.

El principio de igualdad aplicado a la incorporación de menores extranjeros al sistema educativo se entiende de forma multidimensional, integrando, la igualdad de acceso, la no discriminación, la equidad, la atención a la diversidad, la igualdad de oportunidades, la inclusión, la educación intercultural, igualdad en la evaluación, derecho a la propia identidad e igualdad en la participación. Además, desde esta lógica multidimensional se aborda también la formación al profesorado para promover la igualdad en el aula y atender la diversidad, y la compensación de las desigualdades a través de la implementación de medidas compensatorias.

Teóricamente, una buena inclusión, asentada sobre el principio de igualdad de oportunidades, garantizará el derecho fundamental a la educación y proporcionará la base necesaria para el posterior desarrollo de alumnado, tanto desde el punto de vista personal como profesional. Además, favorecerá la convivencia y el entendimiento intercultural previniendo potenciales situaciones de exclusión social, convirtiéndose en un elemento cohesionador. También atenderá las cuestiones lingüísticas, facilitando aprendizajes de las lenguas oficiales existentes en las distintas regiones e incidiendo por tanto en el desarrollo de habilidades de comunicación, esenciales para la vida cotidiana; y la comprensión de la cultura y valores locales, promoviendo la diversidad cultural y el respeto¹.

La inclusión en el ámbito educativo también mejora las posibilidades de éxito escolar y se asocia a un correcto rendimiento académico y de reducción de las tasas de absentismo escolar; favorece un buen desarrollo emocional y formación cívica, reduciendo los riesgos de discriminación y racismo, siendo un elemento clave en la resolución de conflictos. Además, aporta beneficios a toda la comunidad educativa, a la integración familiar y al desarrollo social y económico a corto, medio y largo plazo. Por último, la integración de las y los menores recién llegados al Estado español responde a los acuerdos y compromisos internacionales que España ha firmado y ratificado sobre los derechos de la infancia y la educación (Fernández & Molinero-Gerbeau, 2021).



En esta línea, **el sistema educativo español trata de avanzar hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas**, buscando dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado (Escarbajal, 2017; UNESCO, 2008,2020). Y es en este contexto, donde se ha desarrollado esta investigación “RECIÉN LLEGAD@S: Superando barreras y fomentando la igualdad de oportunidades. Un estudio sobre la inclusión de inmigrantes en los centros educativos españoles”.

¹ Las políticas y actuaciones se encuentran asociadas a tres esferas de intervención: la que está vinculada con el aula y sus dinámicas, la asociada a un *currículo* extenso orientada a la comunidad educativa y aquella que se vincula e impacta de forma genérica en la sociedad como conjunto.

El trabajo de campo cualitativo – entrevistas individuales a adolescentes, familiares y docentes, grupos de discusión (GD) de alumnado y padres y madres- se ha realizado en las ciudades de Huesca, Madrid, Málaga, Salamanca, Valencia y Zaragoza. Las personas recién llegadas a España presentan una estadía de entre seis meses y dos años y medio y se encuentran cursando educación secundaria y bachillerato principalmente. La nacionalidad mayoritaria del alumnado y sus familias que han participado en el trabajo de campo es colombiana, seguida de la marroquí, y personas oriundas de Venezuela.

Además, se ha realizado una **encuesta**, con una muestra de 213 respuestas, dirigida a personal de centros educativos en Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, País Vasco, Región de Murcia. La información obtenida ha sido agrupada y analizada, evidenciando una **falta de recursos orientados a la atención e inclusión efectiva de los y las estudiantes extranjeras en el sistema educativo español**.

La investigación evidencia la existencia de diversas barreras, que se agravan en el caso de estudiantes recién llegados que desconocen la lengua española. Destacan las **barreras lingüísticas** tanto para el caso de personas que no son hispanos parlantes como también para el caso de la lengua inglesa. Algunos de los centros públicos estudiados son bilingües y los y las estudiantes encuentran dificultades en su incorporación a las materias y docencia en general desarrollada en la lengua inglesa.

También se identifican **barreras culturales** (Anzaldúa, 2004, 2016; Gay, 2000, 2005; Gibson, 2002, 2011), se producen choques culturales asociados a las diferencias existentes en las normas sociales, en los comportamientos esperados o en las referencias culturales. Así como posibles diferencias en los valores educativos (Banks et al., 2015), en las expectativas y roles en las distintas figuras presentes en el ámbito educativo- profesorado, alumnado, familiares-, en las prácticas pedagógicas, en las prácticas religiosas y culturales y los requisitos escolares, en los estereotipos y prejuicios sobre las distintas culturas y los países de origen y la potencial discriminación asociada por parte de alumnado y personal de los centros educativos (Aguado, 2005; Del Olmo, 2019; Osuna & del Olmo 2019, 2021; Serra, 2002); y por último dificultades asociadas a la identidad cultural, presiones para asimilarse y dificultades para mantener la propia identidad cultural mientras se adaptan a la nueva cultura.

El rendimiento académico y el desempeño escolar de estudiantes inmigrantes recién llegados también se ve influido, además de las **diferencias en los currículos educativos**, las situaciones de salud mental y bienestar emocional (estrés, ansiedad, depresión) asociadas a la experiencia migratoria y a la llegada, por la participación familiar (Epstein, 2001, 2019; Maiztegui-Oñate & Ibarrola-Armendariz, 2012).

Las evidencias encontradas, aunque pueden variar según región y/o tipo de centro, ponen de manifiesto la existencia, desde el punto de vista de diseño, de una serie de medidas que favorecen la integración de las y los menores inmigrantes recién llegados al sistema educativo español. Sin embargo, desde el punto de vista de la implementación y los recursos asignados, la realidad muestra carencias para que la inclusión educativa de estos sea efectiva (Molinero-Gerbeau et Al. 2023), aspectos que abordaremos mediante el presente estudio.

2. Contexto de la investigación



2.1. APROXIMACIONES AL MARCO REGULATORIO

En el ámbito internacional existen numerosos compromisos con relación a la protección del derecho fundamental a la educación para toda la infancia, incluyendo la infancia y adolescencia migrante en nuestro país. En concreto, en el artículo 26 de la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** (1948), se establece que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) promueve la educación desde una perspectiva de justicia social, buscando garantizar el respeto, la protección y el cumplimiento de los derechos humanos de todo el alumnado, con independencia de su origen socioeconómico, discapacidad, género o cualquier otra característica (Martínez- Urrasalde, 2021).

Es, en esta línea de pensamiento y alineado con los DDHH sobre el que nace el concepto de educación inclusiva. Esta, aunque aparece en primera instancia como respuesta a la inclusión de estudiantes con discapacidad en las aulas, irá evolucionando hasta reflejar una perspectiva amplia de la educación con un enfoque que persigue el aprendizaje, el crecimiento y el desarrollo pleno de todo el estudiantado (UNESCO, 2023).



Asimismo, en el artículo 28 de la **Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño² (CDN)** (1989), se determina que los Estados deben reconocer el derecho del niño a la educación en igualdad de oportunidades, concretamente deberán:

- ≡ Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos.
- ≡ Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad.
- ≡ Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados.
- ≡ Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas.
- ≡ Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

Por su parte, cabe señalar la **Declaración de Incheon** (UNESCO, 2016), aprobada en 2015 por el Foro Mundial sobre la Educación, que representa el compromiso de la comunidad educativa en favor del **Objetivo de Desarrollo Sostenible 4** de la Agenda 2030: **“garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.”** El Marco de Acción presentado en la Declaración ofrece estrategias para la aplicación de dicho objetivo y se basa en una serie de principios referentes a que:

- ≡ La educación es un derecho humano fundamental y un derecho habilitador. Para su cumplimiento, los países tienen la responsabilidad de garantizar este derecho. Deben implementar políticas públicas que aseguren un acceso universal e igualitario a una educación inclusiva y equitativa. Esto significa que la educación debe ser gratuita, obligatoria y adaptada a las necesidades del alumnado.
- ≡ La educación es un bien público, siendo el Estado su principal garante. La educación es un asunto de interés común para toda la sociedad, implicando un proceso participativo en la creación y ejecución de políticas públicas. La sociedad civil, los docentes y educadores, el sector privado, las comunidades, las familias, los jóvenes y los niños desempeñan roles cruciales para garantizar el derecho a una educación de calidad.
- ≡ La igualdad de género se encuentra estrechamente ligada con el derecho a la educación para todas las personas. Para lograrla no solo es importante el acceso igualitario a los diferentes niveles de enseñanza, sino también la adquisición de las mismas competencias en la educación.

Igualmente el **Plan de Acción de la Unión Europea contra el Racismo para 2020-2025³** pone el foco sobre la importancia del acceso a la educación del alumnado de origen migrante, apoyándose en datos que reflejan cómo el 12% de dicho alumnado en la UE se había sentido discriminado en el ámbito educativo por motivos vinculados a su origen étnico, y señala la importancia de proponer medidas para hacer frente a las desigualdades que continúan patentes en la UE (Comisión Europea, 2020). De hecho, la **Resolución del Parlamento Europeo del 26 de marzo de 2019 sobre los derechos fundamentales de las personas de ascendencia africana en Europa⁴** (2018/2899 (RSP)) pide a los Estados miembros y a las instituciones de la UE que las personas adultas y especialmente niños/as de ascendencia africana tengan un acceso equitativo a la educación, así como que el profesorado reciba una formación adecuada para hacer frente a la diversidad en las aulas.

² <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

³ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020IR4617&from=SV>

⁴ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019IP0239>

También, la **Convención para la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares** (1990)⁵ contempla de modo específico el derecho a la educación de los niños y las niñas inmigrantes, independientemente de su situación migratoria oficial. Concretamente en su artículo 30 declara que:

Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo.

En el caso específico de los menores refugiados, en el marco de la **Declaración de Nueva York⁶ de septiembre de 2016**, todos los Estados Miembros de las Naciones Unidas, y, por tanto, España, se comprometieron a brindar educación primaria y secundaria de calidad en entornos de aprendizaje seguros en los primeros meses después del desplazamiento inicial. En la Unión Europea, el artículo 31.2 del Reglamento Dublín III⁷ (UE, 2013) prevé que, en caso de traslado de un niño -ya sea por reunificación o por otra circunstancia-, el Estado que ejecute el traslado debe remitir información previa sobre su educación al Estado de destino.

Tras la Declaración de Nueva York se desarrollaron dos nuevos pactos en 2018:

- ≡ **Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular** (PMM) que fue aprobado el 19 de diciembre de 2018, por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la resolución 73/195. El pacto supone el primer acuerdo negociado a nivel gubernamental, abordando todas las dimensiones de la migración internacional de manera integral y holística. Está alineado con el Objetivo 10.7 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que promueve la cooperación internacional para facilitar una migración segura, ordenada y regular. Se concreta en 23 objetivos y 10 principios diseñados para apoyar la cooperación internacional en la gestión de la migración, así como para ofrecer opciones de políticas para enfrentar problemas migratorios (Organización Internacional para las Migraciones, 2014).
- ≡ **Pacto Mundial sobre Refugiados** fue aprobado en diciembre de 2018 por la Asamblea General de la ONU, y tiene como principios rectores: la asistencia a los refugiados y el apoyo a los territorios de acogida desde la concreción de los siguientes objetivos: *aliviar las presiones sobre los países de acogida; promover la autosuficiencia de los refugiados; ampliar el acceso a las soluciones que impliquen a terceros países; y favorecer en los países de origen condiciones que propicien un retorno en condiciones de seguridad y dignidad* (Naciones Unidas, 2018).

Por tanto, **este marco internacional trata de garantizar el derecho a una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos, en particular en el contexto de los derechos de la infancia**. Estos compromisos incluyen convenios y acuerdos internacionales de los que España es parte. El marco internacional al que **España se adhiere** se traduce en una serie de políticas nacionales que tratan de alinear la práctica educativa con estos compromisos, especialmente en términos de acceso y adaptabilidad para todos los niños, independientemente de su origen o estatus.

La legislación que aborda la inclusión de los y las menores recién llegados al sistema educativo español se ha desarrollado en varios niveles: nacional, autonómico y local. Siendo destacable a nivel nacional, la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE)**. Dicha ley establece el derecho a la educación de todos los menores independientemente de su situación administrativa, enfatizando sobre la atención a la diversidad y adoptando la educación inclusiva como un principio fundamental del sistema educativo español (art. 4) "... *con el fin de atender a la diversidad de las necesidades de todo el alumnado, tanto del que tiene especiales dificultades de aprendizaje como del que tiene mayor capacidad y motivación para aprender.*"

⁵ https://www.ohchr.org/sites/default/files/cmw_SP.pdf

⁶ https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/our_work/ODG/GCM/NY_Declaration_SP.pdf

⁷ <https://www.boe.es/doue/2013/180/L00031-00059.pdf>

Por su parte, el artículo 80 de la ley relativo a la "Equidad y compensación de las desigualdades en educación" menciona:

- ≡ *Con el fin de hacer efectivo el **principio de equidad** en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de **eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje**, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y prestando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a **una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás**.*

Además son reseñables la **Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social**, que garantiza el derecho a la educación de los y las menores extranjeras en las mismas condiciones que las y los españoles; el **Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, incluyendo disposiciones específicas relativas a la atención a la diversidad y la adaptación curricular**; el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria; y la **Orden ECD/1361/2015, de 3 de julio, que contiene disposiciones específicas sobre la atención a la diversidad**.

Al marco regulatorio anterior, debido a las transferencias de competencias en educación, se tiene que añadir el propio desarrollado por cada Comunidad Autónoma y los programas o normativas locales desarrollados por los Ayuntamientos competentes.

Se debe señalar que los enfoques existentes de inclusión educativa para el alumnado en España y en Europa divergen según los países, la tradición y años de recepción de los flujos migratorios, así como de las orientaciones de los modelos teórico-políticos que se encuentran en las políticas y programas existentes, asimilacionismo, multiculturalidad, interculturalidad, acomodación, entre otros. **El modelo español está caracterizado por la flexibilidad y adaptación que realiza en las distintas comunidades autónomas, lo que también supone variabilidad en la implementación entre regiones y por promover una integración que mantiene la identidad cultural de las personas recién llegadas bajo una lógica de flexibilidad.**

De este modo, a pesar de las deficiencias y carencias existentes, el modelo español reconoce el impacto de la movilidad transnacional en las experiencias educativas, las distintas intersecciones que operan sobre las distintas desigualdades (Crenshaw, 1989; Lugones, 2008), así como el potencial de la educación como ampliadora de capacidades y de libertades que tiene el potencial de impulsar un desarrollo integral que atienda la agencia y la participación (Nussbaum, 2012; Sen, 2000). La apuesta existente por una educación inclusiva refleja enfoques complementarios que abordan la integración escolar desde diversas perspectivas -pedagógicas, antropológicas y de ciudadanía (Maiztegui, 2007)- que se distancian de un modelo asimilacionista (Carbonell, 2013; Cucalon & Del Olmo, 2019).

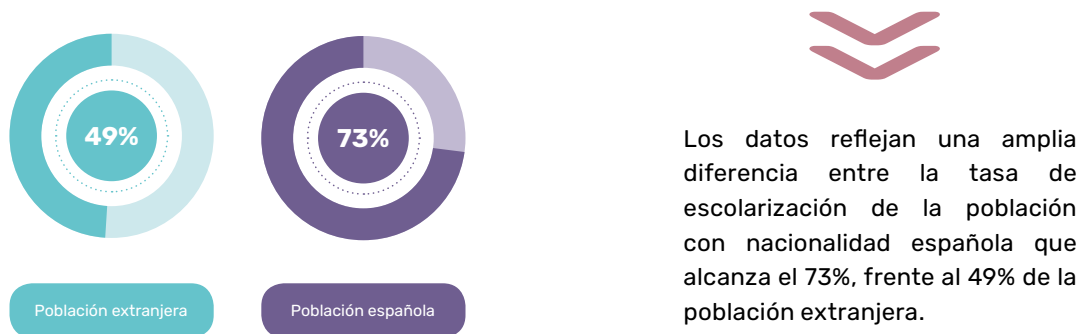
El modelo trata de avanzar hacia una educación inclusiva que atienda a la diversidad, la adaptación del currículo y las metodologías a las necesidades del alumnado diverso; enfatizando en la formación del profesorado en competencias interculturales y abogando por la colaboración entre escuela, familia y comunidad para la integración efectiva (Besalú, 2002; Essomba, 2006; García Fernández, 2014; Garreta, 2009).

2.2. SITUACIÓN SOCIOEDUCATIVA DEL ALUMNADO MIGRANTE EN ESPAÑA

La situación socioeducativa del alumnado migrante en España está influenciada por el **crecimiento de la población escolar migrante de las últimas dos décadas**, la desigualdad de oportunidades, el rendimiento académico y una tasa de abandono escolar temprano superior a la del alumnado español. A este respecto cabe señalar, la influencia de factores socioeconómicos (menores ingresos familiares y limitaciones en el acceso a recursos adicionales), la necesidad de trabajar para apoyar a sus familias, las barreras lingüísticas, o la existencia de dificultades para integrarse al propio sistema educativo.

Comenzando por el **acceso a la educación**, el *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español (2022)* del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (Oberaxe), calcula la **tasa bruta de escolarización**, a partir de datos del curso 2020-2021 del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y de las Cifras de Población (INE). El indicador tiene en cuenta el porcentaje de alumnos/as matriculados/as en cualquier enseñanza del sistema educativo con respecto a la población de ese mismo grupo de edad.

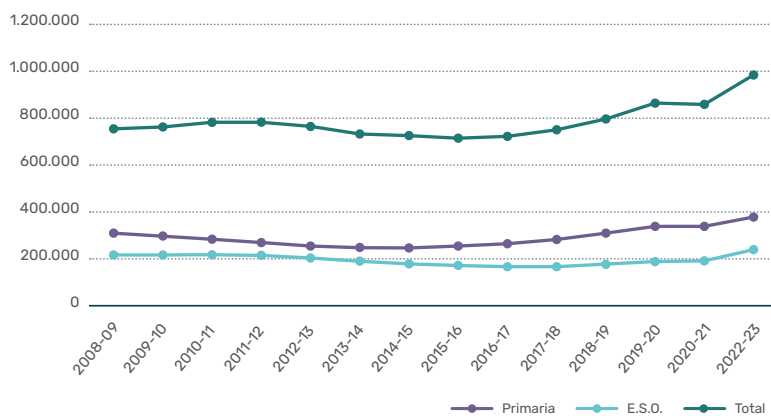
Gráfico 1. Tasa bruta de escolarización



Fuente: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE).

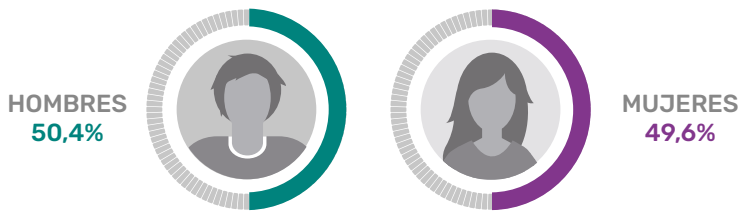
El siguiente gráfico muestra la **evolución del alumnado extranjero por curso académico**. Tal y como se comentaba previamente, se puede observar un aumento progresivo desde 2015-16, con un notable repunte en 2022-23, llegando a alcanzar 988.781 alumnos/as extranjeros/as (sin nacionalidad española). Concretamente para nuestro estudio centraremos la mirada en el alumnado de educación primaria y educación secundaria obligatoria, donde se registran cifras de matriculación de 308.896 y 216.585 alumnos/as respectivamente.

Gráfico 2. Evolución del número de alumnado extranjero



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Gráfico 3. % alumnado extranjero por sexo

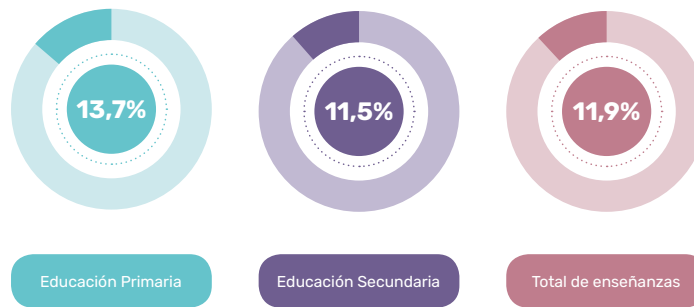


Teniendo en cuenta los últimos datos disponibles del curso 2022-2023, si desagregamos los datos entre hombres y mujeres, se observa que el alumnado extranjero presenta una participación paritaria en el sistema educativo español.

Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Con respecto al total de alumnado matriculado en todas las enseñanzas regladas en el curso 2022-2023, el **alumnado extranjero representa un 11,9% del total** y aumenta en el caso de la educación primaria a un 13,7%.

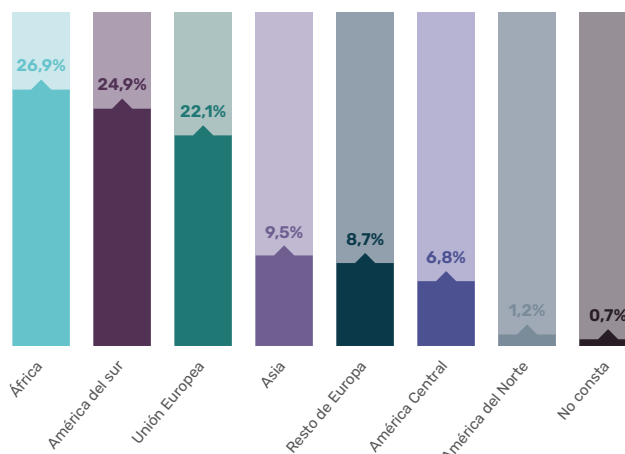
Gráfico 4. % alumnado extranjero por nivel de enseñanza



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En cuanto a las áreas geográficas de nacionalidad mayoritarias, destaca el alumnado extranjero **procedente de África con un 26,9%**, América del Sur (24,9%) y Unión Europea (22,9%).

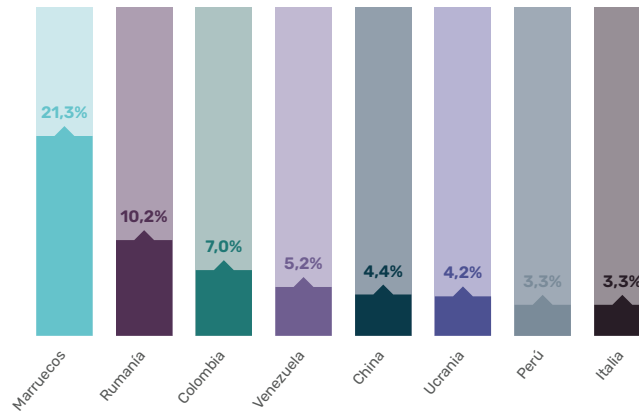
Gráfico 5. Alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En concreto, **Marruecos es la nacionalidad más común** entre el alumnado extranjero, con una amplia diferencia en comparación con el resto de territorios (21,3%), seguido de Rumanía (10,2%), y con menores proporciones Colombia (7,0%), Venezuela (5,2%), China (4,4%) y Ucrania (4,2%).

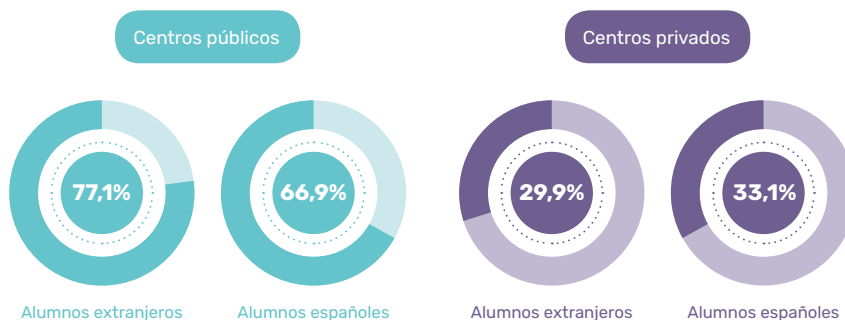
Gráfico 6. Alumnado extranjero por nacionalidad



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Asimismo, ya desde el estudio “Escalera Inclusiva” (YMCA, 2023) se pudo poner de relevancia otro aspecto importante en torno al acceso a la educación: la **segregación público-privada** que existe en los centros en función de la nacionalidad. En relación a ello, se observa que hasta un 77,1% del alumnado extranjero asiste a centros públicos, lo que supone 10,2 puntos porcentuales más si se compara con el alumnado de nacionalidad española. Dicha brecha ha ido reduciéndose paulatinamente desde la crisis de 2008, pero de forma muy tenue, siendo todavía patentes las diferencias (OBERAXE, 2022).

Gráfico 7. Segregación escolar público- privada



Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La segregación escolar supone una distribución desigual en la composición del alumnado en base a sus características o circunstancias, contradiciendo, por tanto, la **igualdad de oportunidades educativas**. Entre los factores que explican la segregación escolar se encuentran, en primer lugar, la segregación residencial, pero también las políticas educativas pueden favorecerla, como es el caso de la libre elección de centros, fomentando la competencia entre ellos (Murillo y Belavi, 2018).



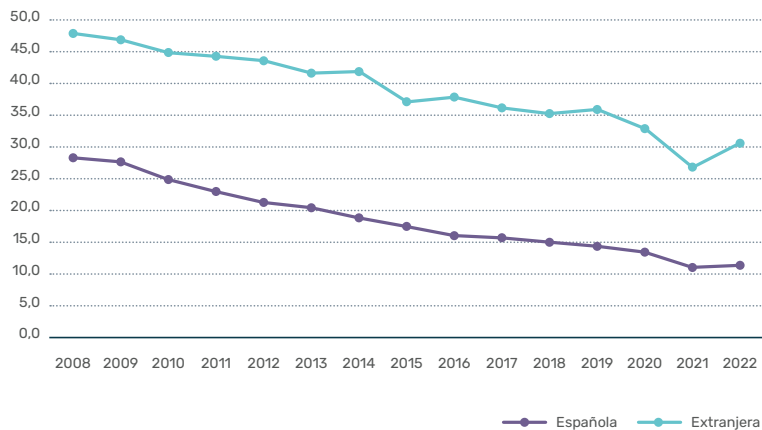
Seguidamente, se expone la información desagregada en función de la nacionalidad en base al abandono escolar⁸ y al rendimiento académico.

En el gráfico 8, se puede ver la evolución decreciente de la **tasa de abandono escolar** tanto del alumnado español como extranjero. Sin embargo, se observan algunas diferencias: en el caso del alumnado con nacionalidad española, la evolución es más lineal, mientras que en el caso del alumnado extranjero desde 2008 se han producido un mayor número de aumentos y descensos.

En cualquier caso, durante todo el periodo, la proporción de abandono educativo es muy superior en el alumnado de nacionalidad extranjera, que con un repunte en 2022 alcanza el 30,3%, frente a un 11,6% del alumnado con nacionalidad española.

Cabe señalar, además, que el porcentaje de abandono escolar en España (13,9%), se encuentra 4,3 puntos por encima de la media de la Unión Europea (9,6%).

Gráfico 8. Evolución del abandono escolar del alumnado extranjero y español

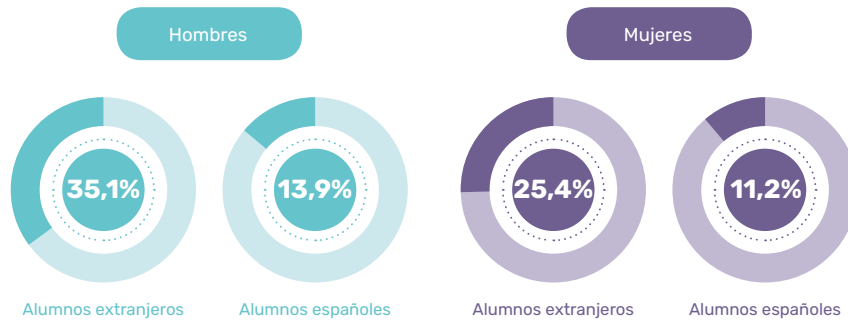


Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el gráfico 9 se detallan las proporciones de abandono escolar en función del sexo y la nacionalidad. En el caso de los hombres, los alumnados extranjeros registran hasta un 35,1% de abandono escolar, muy por encima de las alumnas extranjeras (25,4%). Aunque ambos superan en más de 10 puntos porcentuales al alumnado español.

⁸ Abandono escolar temprano: es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa, que según la Clasificación Internacional de Educación (CINE-2011) corresponde al nivel 3, y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas.

Gráfico 9. Abandono escolar de alumnado extranjero y español por sexo



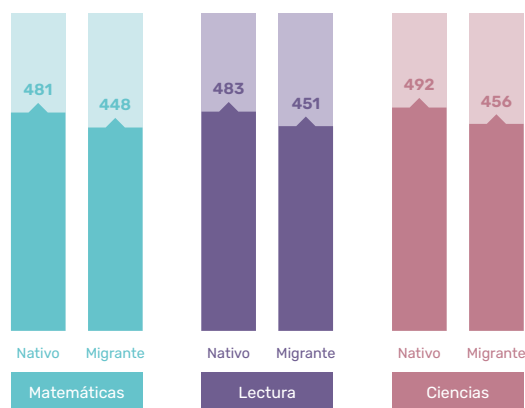
Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Con respecto al **rendimiento académico** se tendrán en cuenta las calificaciones obtenidas en la prueba PISA 2022 y la tasa de repetición.

En España, en la octava edición de las pruebas PISA, participaron 966 centros educativos y casi 30.800 estudiantes, la mayoría de ellos/as de 4º curso de la E.S.O (Educación Secundaria Obligatoria). PISA considera “estudiante inmigrante” en todos aquellos casos donde los progenitores han nacido en un país distinto al que el estudiante realiza la prueba.

En el gráfico 10 se puede visualizar el rendimiento medio de las pruebas realizadas en **matemáticas, lectura y ciencias**, comparando los resultados obtenidos entre el alumnado nativo y migrante. En todos los casos la puntuación es superior para el alumnado nativo, detectando la mayor diferencia en ciencias y la menor en lectura. Las brechas detectadas en las tres áreas de conocimiento son estadísticamente significativas.

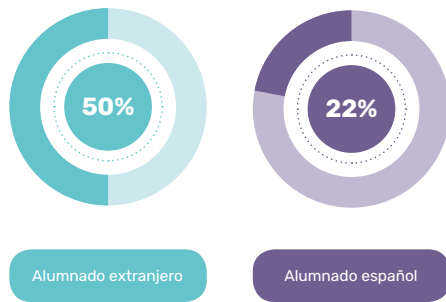
Gráfico 10. Calificaciones del alumnado nativo y migrante



Fuente: Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, 2022).

La diferencia es aún más notable si se tiene en cuenta la **tasa de repetición**⁹ del alumnado español y extranjero. El Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español (2022) del Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia calcula la brecha en la tasa de repetición entre el alumnado de origen español y extranjero.

Gráfico 11. Tasa de repetición del alumnado extranjero y español



La tasa de repetición del alumnado extranjero es 28 puntos porcentuales superior a la del alumnado español. La mitad del alumnado extranjero ha repetido algún curso académico.

Fuente: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE).

Para lograr una educación equitativa y de calidad resulta fundamental, tal y como señala el informe de PISA 2022, no solo tener en cuenta los resultados académicos del alumnado, sino también su nivel de bienestar en un sentido amplio. Para ello, el informe analiza una serie de variables relativas al **clima escolar**, tales como: el acoso entre iguales, el sentimiento de pertenencia al centro o la relación con el profesorado.

En la muestra de la octava edición del estudio PISA participaron a nivel nacional 966 centros educativos y casi 30.800 estudiantes entre 15 y 16 años. A continuación, se mostrará una comparativa de los resultados según el origen del alumnado.

≡ Acoso entre iguales (*bullying*)

El acoso es definido como “un tipo específico de comportamiento agresivo en el que una persona o grupo de personas daña e incomoda de forma intencionada y repetida a otra persona. Se caracteriza por un abuso sistemático de poder y una relación de poder desigual entre el acosador o acosadores y la víctima” (PISA, 2022, p.138).

A partir de un cuestionario cumplimentado por el alumnado se mide la frecuencia (durante los 12 meses previos a la prueba) de haber sufrido algún tipo de acoso, a partir de la elaboración de un índice que incluye conductas relativas a la violencia verbal, psicológica, social o física entre iguales.

Según los datos recogidos en el informe de 2022, la tasa de estudiantes frecuentemente acosados/as se encuentra en un 6,5%, por debajo de la media de la OCDE (8,3%). Asimismo, se calcula, un índice de exposición al acoso que resume los indicadores anteriormente señalados. El índice de exposición en España se registra en -0,38 puntos, con una diferencia de -0,18 si se compara al alumnado migrante y nativo. Dicho dato refleja que el alumnado de origen migrante está expuesto en mayor medida al acoso escolar.

⁹ La tasa de repetición es el resultado del porcentaje de estudiantes que han repetido algún curso.

≡ Sentimiento de pertenencia al centro

Para la medición del sentimiento de pertenencia al centro educativo, PISA considera el grado de acuerdo tanto con afirmaciones positivas tales como: hacer amigos/as fácilmente en el centro, sentirse integrado/a en el centro o percibir caer bien a otros/as alumnos/as, como con afirmaciones negativas: sentirse marginado/a, sentir incomodidad o estar fuera de lugar o sentirse solo/a.

El índice de sentido de pertenencia en España se sitúa en 0,27, siendo uno de los países de OCDE con mayor puntuación. Sin embargo, de nuevo aparece una diferencia estadísticamente significativa en la comparativa entre alumnado nativo y migrante con una distancia de 0,32 puntos.

≡ Relación entre estudiantes y profesorado

Otro de los aspectos que incluye el informe PISA para analizar el clima escolar es la relación entre los/as estudiantes y el profesorado. De igual manera que en los anteriores casos, se genera un índice a partir de una serie de indicadores relativos a la percepción que tiene el alumnado sobre el trato percibido por parte del profesorado.

El índice que registra España en cuanto a la relación entre estudiantes y profesorado (0,15) se encuentra por encima de la media de la OCDE (0,00). En este caso, no aparecen diferencias estadísticamente significativas si de desagregan los resultados entre el alumnado nativo y migrante.

Teniendo en cuenta todos los datos analizamos se detecta que son **numerosas las brechas encontradas entre el alumnado migrante y nativo: segregación de los centros por titularidad público-privada, abandono escolar, rendimiento académico, tasa de repetición, acoso escolar y sentimiento de pertenencia al centro educativo**. Dichos resultados son un reflejo del verdadero problema al que se enfrenta la educación: el riesgo de exclusión educativa, social y laboral de la población migrante (Etxeberria et al, 2018).

A pesar de las diferencias detectadas, cabe señalar la **falta de datos oficiales sobre alumnado migrante recién llegado**, el cual se encuentra en una situación más desfavorable con respecto al total del alumnado migrante. En este sentido, Etxeberria et al. (2018) señalan que el alumnado migrante recién llegado tiene peores resultados académicos, participan en menor medida en la educación pre-primaria, son más propensos/as al abandono escolar prematuro y tienen mayores dificultades para acceder a una educación de calidad. De manera que resulta imprescindible ampliar las investigaciones que permitan detectar las barreras con las que se encuentran y proponer medidas eficaces que traten de mitigarlas.

2.3. EDUCACIÓN INCLUSIVA: CONCEPTO, BARRERAS, RECURSOS Y ACTORES IMPLICADOS

Tal y como se comentaba con anterioridad, los últimos datos disponibles del Ministerio de Educación y Formación Profesional (curso 2022-2023), reflejan que un 11,8% del **alumnado matriculado** en las enseñanzas no universitarias es **migrante** (sin nacionalidad española). Una proporción que ha **aumentado de manera progresiva** en la última década, especialmente en el último año, con un incremento de 97.810 alumnos/as si se comparan los cursos 2022-23 y 2021-22. Esta realidad ha supuesto nuevos retos para la atención educativa de los centros, surgiendo la necesidad de encontrar fórmulas adecuadas que favorezcan el desarrollo educativo del alumnado migrante. Desde la detección de esta necesidad el concepto de educación inclusiva puede ofrecer un enfoque transversal para el abordaje de una educación de calidad para todas las personas.

» Inclusión y Equidad en el ámbito educativo

Cuando hablamos de **educación inclusiva** estamos haciendo alusión a un modelo educativo que busca dar respuesta a la **diversidad de necesidades** del alumnado con el propósito de ofrecer **oportunidades de aprendizaje equivalentes** para todos y todas. Se trata por tanto de un concepto estrechamente ligado a la educación como un **derecho humano fundamental**, constituyéndose como un enfoque que debería orientar todas las políticas educativas (UNESCO, 2008). Desde esta perspectiva, la diversidad es vista como un valor, tal y como señala Morales (2006, p.39) “en un contexto inclusivo las diferencias se perciben como diferencias y no como carencias, y al alumnado diferente no se le considera un problema, sino una oportunidad más para el aprendizaje [...]”.

Precisamente la visión enfocada en la diversidad como oportunidad es uno de los principales aspectos que diferencia los conceptos de educación inclusiva e **integración**. Este último término comenzó a utilizarse a partir de los años 80 con el objetivo de que el alumnado con “**necesidades especiales**” entrase a formar parte de las escuelas comunes (UNESCO, 2008). Dicha integración partía de la implementación de apoyos para lograr una adaptación a las dinámicas educativas ya preestablecidas (Ausín, 2011). Frente a esta perspectiva, la educación inclusiva, **marca un nuevo horizonte** que busca llevar a cabo programas y acciones educativas que atiendan equitativamente al alumnado adaptándose a sus necesidades. En este sentido, “la inclusión se define por el hecho de ser respetado, pertenecer y participar como un miembro más en cualquier grupo natural” (Chiner, 2011, p.27).

Desde la perspectiva de la integración se busca atender las dificultades que pueden tener algunos/as alumnos/as, mientras que la inclusión persigue un tipo de **educación equitativa y de calidad** para todo el alumnado (Escarbajal, 2017), tal y como define la Agenda 2030 su objetivo 4: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Aparece, por tanto, un concepto imprescindible para comprender este nuevo modelo: la **equidad**. A diferencia de la igualdad, la equidad tiene en cuenta las desigualdades sociales y territoriales tratando de mitigarlas, y es a partir de ese contexto y de esas necesidades específicas que se persigue la igualdad de oportunidades en el acceso y aprovechamiento de los recursos en los entornos educativos (Martínez & Albaigés, 2013). La equidad es un reflejo de la inclusión educativa (UNESCO, 2020).

Stainback y Stainback (1999) enumeran una serie de características que constituirían un aula inclusiva:

- **Filosofía del aula:** la perspectiva que se asume supone la valoración de diversidad, por lo que se considera que todo el alumnado puede aprender desde el aula ordinario. Las diferencias ofrecen oportunidades para el aprendizaje.
- **Reglas en el aula:** los derechos de todos y todas deben ser intencionalmente comunicados en el propio aula a través de postes o cartelería que refleje una filosofía basada en un trato justo y respetuoso.
- **Instrucción acorde a las características del alumnado:** se guía al alumnado para que cumpla con los objetivos del currículum. Sin embargo, no se trata de un currículum fijo, ya que pretende ajustarse a las necesidades específicas de cada alumno/a.
- **Apoyo dentro del aula ordinaria:** los apoyos necesarios para que el alumnado alcance logros se brindan en el aula común. No existe un servicio de apoyo ajeno al aula ordinaria y esto permite que se abra un espacio para abordar las creencias, percepciones y estereotipos que pueden llevar a ciertos miembros del aula a ser excluidos. El objetivo es que el profesorado trate abiertamente dichas cuestiones, quedando patentes las capacidades y virtudes de todo el alumnado.

» Dificultades y barreras para la implementación del modelo teórico

Sin embargo, es reseñable que a pesar de que este modelo teórico se haya convertido en una guía pedagógica para los centros educativos, aún **no se ha logrado instaurar** de forma generalizada (Berruezo, 2006). Se observan aspectos que deberían reforzarse tales como la capacitación del profesorado, o una mayor implicación por parte de toda la comunidad educativa (Escarbajal, 2017). Asimismo, centrando la atención en el alumnado migrante, continúan siendo frecuentes los entornos educativos con las creencias y prácticas que legitiman la integración como asimilación, teniendo este último por objetivo “que los grupos y minorías adopten la lengua, los valores, las normas, las señas de identidad de la cultura dominante [...]” (Escarbajal, 2017, p. 27). En lugar de ello, deben promoverse interacciones que desde el respeto mutuo fomenten el conocimiento y valoren la otredad.

Solla (2013) también señala que en España el modelo educativo todavía es un proyecto en construcción, ya que a pesar de las iniciativas que han comenzado a ponerse en marcha en algunos centros educativos, continúan implementándose medidas que separan al alumnado en base a su rendimiento académico; existe además, una concentración del alumnado migrante en determinados centros, favoreciendo la segregación; se registran amplias brechas entre el alumnado autóctono y migrante en torno a las tasas de absentismo y abandono escolar; y todavía no se han implementado evaluaciones exhaustivas que reflejen la situación de los centros con respecto a las prácticas inclusivas incorporadas.

Prueba de ello, son las barreras específicas con las que suele encontrarse el alumnado migrante, especialmente recién llegado a los centros educativos. En relación a ello, una investigación realizada por Arroyo y Berzona (2018) a cargo del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, analiza las opiniones de diferentes expertos/as en la atención educativa del alumnado migrante. Los resultados ponen de manifiesto las siguientes problemáticas: la escolarización del alumnado migrante en ocasiones supone concentración y **guetización**, aspecto que es reforzado por la **falta de medidas** educativas de atención al alumnado migrante en algunos centros; las **trayectorias educativas son diferentes** entre el alumnado migrante y el autóctono; **las aulas de inmersión no siempre cuentan con objetivos y recursos** claramente definidos, tampoco las actuales medidas implementadas consiguen que el alumnado migrante acceda de manera adecuada al currículum educativo.



Otra investigación planteada como un estudio de caso en un centro educativo de educación secundaria (Ceballos y Trujillo, 2021), indaga sobre las dificultades emocionales del alumnado migrante. La información recopilada a partir de entrevistas a la comunidad educativa refleja la importancia de las **experiencias migratorias**, haciendo alusión al reto que supone **adaptarse** a un nuevo país, así como al **duelo** por lo que se deja atrás. También aparecen en muchas ocasiones separaciones familiares, quedándose alguno de los progenitores en el país de origen.

El **desconocimiento del idioma** se presenta como una dificultad tanto para la adaptación social, como para alcanzar los logros académicos, que a su vez puede dificultar la implicación de las familias en la escuela. En cuanto a las relaciones entre el alumnado, son frecuentes las menciones que apelan a la creación de grupos segregados en función del origen o los **conflictos** que surgen a raíz de este motivo. En relación a ello, se detectan **estereotipos y actitudes discriminatorias** dirigidas al alumnado migrante.

Álvarez -Sotomayor y Martínez-Cosinou (2019) señalan, además la **diversidad de factores** que pueden afectar a la experiencia educativa del alumnado migrante. En este sentido, destacan los **años de escolarización** en los diferentes territorios, así como el **origen socioeconómico y cultural**, convirtiéndose junto con el dominio de la lengua, en variables fundamentales para comprender las diferencias en el rendimiento académico entre el alumnado migrante y autóctono.

» Programas y buenas prácticas de inclusión educativa

Ante esta situación, Ausín y Lezcano (2014) llevan a cabo un estudio con el propósito de **identificar programas** que favorezcan la educación inclusiva del alumnado extranjero, a partir del consenso de un grupo de personas expertas en la materia.

Entre las medidas que incluye el documento de buenas prácticas podemos destacar:

- **Plan de formación dirigido al profesorado:** formaciones dirigidas a la intervención con alumnado no hispanohablante sobre metodología y didáctica de las lenguas oficiales, así como acciones formativas destinadas a la educación intercultural, estrategias de acogida y prevención y resolución de conflictos.
- **Plan de acogida para el alumnado y las familias de origen extranjero:** esta medida se concreta a partir de un documento en el que se especifica la atención educativa del alumnado extranjero, desde un punto de vista tanto académico, como emocional, intentando mitigar el choque que supone la llegada al centro.
- **Programa para el apoyo lingüístico:** la puesta en marcha del programa deberá realizarse de forma prioritaria en el aula ordinaria a partir del trabajo individualizado o por grupos. Cabe mencionar a este respecto que a pesar de que la legislación de casi todas las comunidades autónomas señala que el aprendizaje de la lengua debe tener lugar dentro del aula ordinaria, en la práctica, encontramos que existen diferentes tipos de aulas donde se lleva a cabo la actividad: aulas compartidas con alumnado migrante y nativo, aulas especiales o de apoyo para el alumnado migrante y aulas itinerantes e intercentros donde se reúne alumnado de varios centros con necesidades de aprendizaje de la lengua (Etxeberria et al, 2018).
- **Tutor/a de acogida y coordinador/a de interculturalidad:** esta figura puede ser un gran apoyo para el alumnado extranjero al favorecer su inserción en el centro educativo, teniendo en cuenta a las familias, al resto del alumnado y a toda la comunidad educativa. Resulta fundamental el trabajo conjunto entre esta figura y el resto del profesorado.
- **Programa de enlace con el entorno:** el programa pretende sobrepasar el ámbito escolar, buscando el apoyo y la coordinación entre diferentes entidades públicas y organizaciones sociales, cercanas al contexto social de los centros educativos.
- **Apoyo en centros que cuenten con recursos para la educación intercultural:** centros especializados en la educación inclusiva del alumnado extranjero pueden aportar recursos didácticos, asesoramiento en programas para la acogida e integración, diccionarios, etc.
- **Alumnado mentor de acogida:** esta figura puede actuar como vínculo de enlace entre el alumnado recién llegado y el resto de alumnos/as. También puede ser una guía para ayudar a que el alumnado extranjero de incorporación tardía pueda ubicarse en el centro.
- **Recursos informativos en diferentes idiomas:** para facilitar la llegada del alumnado extranjero que desconoce la lengua oficial, resulta de utilidad que el centro educativo cuente con cartelería en varios idiomas en cada una de las aulas. Asimismo, se puede facilitar tanto al alumnado como a sus familias una guía informativa sobre el funcionamiento del centro traducida a las lenguas que sean necesarias.

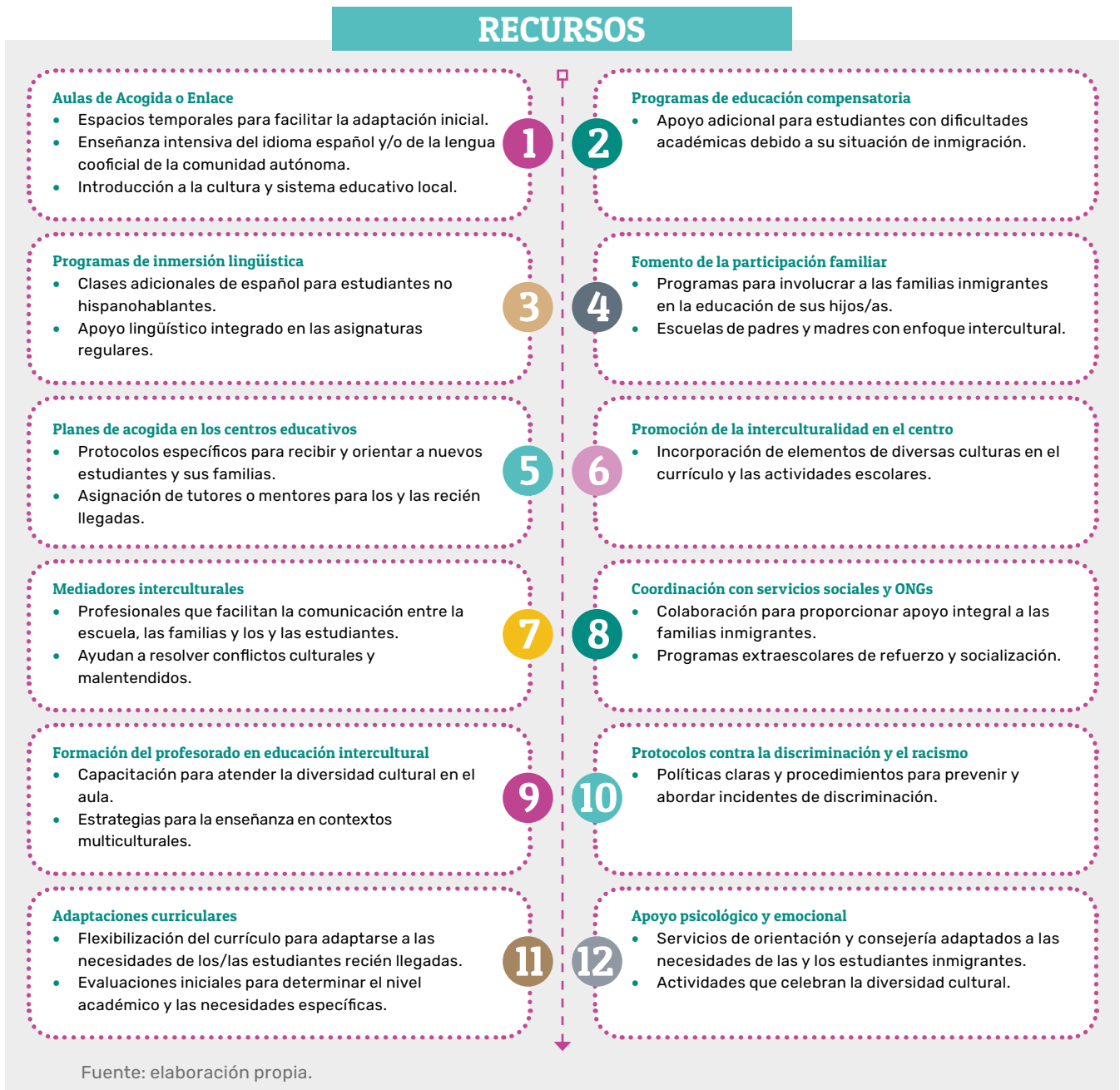
A partir de la implementación de estas prácticas, se pretende evitar la segregación y exclusión del alumnado debido a sus características personales y sociales (Escarbajal, 2017). El enfoque aborda dichas condiciones desvinculando la problemática de las necesidades especiales del alumnado, y pone el foco en un currículum promedio preestablecido, que podría conllevar **barreras para el aprendizaje** y la participación (Solla, 2013).

» Recursos de los centros educativos

Para garantizar la igualdad de condiciones y de oportunidades de estos menores, se han venido desarrollado una serie de recursos. Estos se han identificado en el desarrollo de las entrevistas y la encuesta realizada, si bien su existencia y grado de implantación depende de cada centro y Comunidad Autónoma. Los recursos -económicos, humanos, educativos- se identifican como programas de formación específica al personal de los centros educativos, aulas de acogida, aulas de enlace, programas de inmersión lingüística, educación compensatoria, planes de acogida, protocolos contra la discriminación, actuaciones para promover la participación familiar, promoción de la interculturalidad y formación al respecto, adaptaciones curriculares, existencia de figuras expertas en mediación intercultural, apoyo psicológico, traducción, alumnado mentor, etc.

La existencia de estos recursos, que pueden operar como palancas de inclusión, facilitará la acogida, adaptación y desempeño de las personas recién llegadas.

Figura 1: Recursos centros educativos



» El trabajo colaborativo: profesorado, familias, alumnado

Los programas y los recursos planteados muestran a diferentes **agentes involucrados** en la educación inclusiva del alumnado migrante: profesorado, profesionales especializados en integración, alumnado, familias y otras entidades que formen parte del entorno educativo. Para lograr una educación inclusiva resulta fundamental que tenga lugar una interacción relacional entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (Ofsted, 2008).

Giangreco (1997) ya subrayaba la importancia del **trabajo colaborativo** a partir de la asunción de objetivos comunes y un marco de referencia compartido sobre los valores y creencias en torno a la educación.

En este sentido, resulta fundamental el trabajo coordinado del profesorado con los/as profesionales de apoyo que favorecen la inclusión del alumnado, así como el **papel de las familias**, convirtiéndose en un agente esencial en el modelo de educación inclusiva. Igualmente apunta al cambio de rol que debe asumir el **personal docente** que pasa de ser profesor/a del alumnado con necesidades de apoyo, a convertirse en un apoyo para el profesorado en el aula ordinaria.

Sin embargo, es necesario mencionar la menor participación en los centros educativos que suele darse por parte de las familias de origen extranjero, reduciendo su implicación en el apoyo escolar de sus hijos/as. Son las familias más cercanas al ideario de los centros y con un mayor nivel educativo quienes de manera general tienden a involucrarse en mayor medida (Essomba, Guardiola & Pozos, 2019). De hecho, Casino, Llinares, y Espino (2016), también señalan la escasa participación de las familias migrantes en los entornos educativos, debido fundamentalmente al desconocimiento del sistema educativo y de la cultura de los centros o a barreras idiomáticas.

Por su parte, en cuanto al **personal docente**, es importante tener en cuenta para el futuro análisis que, a pesar de la importancia atribuida a la formación del profesorado, esta no siempre se hace efectiva, pudiendo provocar que en ocasiones perciban que no cuentan con los recursos necesarios para abordar el aprendizaje de aquel alumnado que tiene ciertas barreras en el entorno educativo.

No obstante, la **colaboración entre la familia y la escuela** es un aspecto que incide directamente en el rendimiento académico y en el desarrollo socio-educativo del alumnado migrante (Sánchez y García, 2009). Por ello, existen propuestas para incentivar esta colaboración. En concreto, el modelo de (Epstein & Salinas, 2004) plantea una serie de **prácticas que se pueden fomentar desde los centros educativos para favorecer la implicación parental**, tales como diseñar canales que faciliten la comunicación bidireccional entre la familia y la escuela, aportar ideas a las familias para que sus hogares cuenten con las condiciones adecuadas para el estudio, incentivar que los padres y las madres también formen parte de las decisiones escolares y participen en las actividades de los centros, así como integrar recursos de la comunidad para promover este tipo de colaboraciones.

En este nuevo estudio, se abordarán **las perspectivas del alumnado, los docentes y las familias** con el objetivo de triangular los resultados y obtener una visión más amplia sobre las necesidades del alumnado migrante recién llegado, así como identificar buenas prácticas que involucren a todos los agentes implicados.

Todas estas medidas tratan de avanzar hacia un **modelo educativo inclusivo** que responde a la diversidad de las necesidades del estudiantado, que fomenta el respeto y la comprensión entre diferentes grupos culturales dentro del sistema educativo y que se encuentra alineado con los estándares consensuados en el ámbito internacional.

En esta línea el modelo promueve el acceso universal a la Educación para Todos (EPT) los seres humanos independientemente del origen nacional o del estatus migratorio (art. 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), incluyendo la comprensión del derecho a la educación como un derecho humano fundamental; la educación en una ciudadanía global interconectada; el respeto a la existencia de otras lenguas maternas; la necesidad de formación específica para el profesorado ante la existencia de entornos culturalmente diversos; las adaptaciones curriculares necesarias para reflejar la diversidad y las necesidades de todo el estudiantado en su diversidad; la eliminación de cualquier tipo de discriminación a través de políticas y prácticas concretas que aborden estas desigualdades y que promuevan la igualdad de oportunidades; etc.

Este modelo pone de manifiesto la importancia de que la educación se conciba como una herramienta fundamental para el avance de un país y de sus habitantes, un vehículo necesario para reducir las desigualdades sociales y económicas existentes. Además de poder contar con un sistema educativo que actúe como medio para **proporcionar igualdad de oportunidades a las y los estudiantes, tanto en el acceso a una educación de calidad como en lo referente a los resultados académicos**, sin que exista desigualdad asociada a su origen nacional, social, económico o cultural.

No obstante, **la población migrante sigue enfrentando una serie de obstáculos** asociados a factores de estrés por aculturación, asociados al propio reasentamiento, al desarrollo de sentimientos de asilamiento, rechazo, etc., que tienen consecuencias en su rendimiento escolar, logros académicos y posterior tasa de empleo (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022), aspectos que se abordarán *en el apartado 4* donde se exponen los principales resultados de este estudio de investigación.

3. Metodología



Con el propósito de ahondar en las problemáticas subyacentes y alcanzar una representatividad de los resultados obtenidos, el proyecto se plantea desde una **metodología de carácter mixto** con técnicas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas. Asimismo, se ha incluido la perspectiva de diferentes agentes involucrados en la temática de interés para el estudio: alumnado migrante, profesorado y familias.

El trabajo de campo cualitativo se llevó a cabo en los meses de marzo a mayo de 2024 en las localidades de Salamanca, Madrid, Zaragoza, Valencia, Huesca y Málaga. A fin de que las barreras lingüísticas no supusieran una dificultad en el acceso de la investigación a las diversas realidades, se contó con servicios telefónicos y presenciales de traducción simultánea en aquellos casos donde fue necesario.

A continuación, se especifican las técnicas de investigación utilizadas teniendo en cuenta los distintos perfiles de informantes.

3.1. GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS CON ALUMNADO RECIÉN LLEGADO

Se han llevado a cabo 8 grupos de discusión y 3 entrevistas con **alumnado migrante de educación primaria y secundaria**. El proyecto ha tenido una participación total de 56 alumnos/as. Al tratarse de un estudio que pretende poner el foco en la primera acogida del alumnado migrante, se ha considerado un periodo temporal máximo de 2 años desde la llegada a España por parte de los y las participantes. Los países de procedencia del alumnado son de mayor a menor representación: Colombia (25%), Venezuela (16,1%), Marruecos (8,9%), Pakistán (8,9%), Ucrania (5,4%), Nicaragua (5,4%), Honduras (5,4%), Perú (5,4%), República Dominicana (5,4%), Siria (3,6%), Rusia (3,6%), Cuba (3,6%), Georgia (1,8%) y Argentina (1,8%).

En el momento de realización del trabajo de campo, el 94,6% del alumnado se encontraba cursando alguno de los siguientes niveles educativos: 4º, 5º, 6º de primaria o 1º, 2º, 3º, 4º de educación secundaria obligatoria. Cabe señalar que, tan solo en 3 ocasiones el alumnado estaba realizando formación profesional básica, formación profesional de grado medio o bachillerato. Las personas participantes estaban escolarizadas en centros públicos en el 83,1% de los casos, un 15,6% en centros concertados y un 1,6% en centros privados.



En cuanto a las temáticas abordadas se tuvieron en cuenta aspectos tales como: la trayectoria migratoria, los primeros días en el nuevo colegio/ instituto, las dificultades encontradas en el momento de la llegada, los apoyos percibidos, la adaptación al centro educativo, el grado de satisfacción en cuanto a las relaciones con los/as compañeros/as y con el profesorado, el sentimiento experimentado con respecto a los resultados académicos, los recursos socio-educativos puestos a su disposición: aulas de enlace, apoyo lingüístico, refuerzo educativo, tutorías con profesorado, etc.

3.2. ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD CON PROFESORADO

También se realizaron 5 entrevistas con **profesionales de centros educativos públicos**: profesores/as de educación primaria y secundaria, así como personal docente de orientación educativa o profesorado técnico de servicios a la comunidad (PTSC). Dichas entrevistas permitieron recopilar datos preliminares para confeccionar con posterioridad la encuesta dirigida a profesorado.

Las entrevistas se llevaron a cabo vía online y se trataron cuestiones sobre: el proceso de escolarización y acogida del alumnado migrante, los recursos informativos proporcionados a las familias, las dificultades percibidas por el profesorado para atender las necesidades educativas del alumnado migrante recién llegado, los recursos con los que cuentan los centros para favorecer la educación inclusiva, las actividades realizadas para involucrar a las familias en los centros o los protocolos de detección del racismo en las aulas.

3.3. ENCUESTA A PROFESIONALES DE CENTROS EDUCATIVOS DE PRIMARIA O SECUNDARIA

Una vez finalizada la primera fase de investigación con el profesorado, se diseñó una encuesta dirigida a profesionales de centros educativos de primaria y secundaria. El tipo de recogida de datos se realizó a través de un cuestionario online compuesto por 24 preguntas de respuesta cerrada y abierta, administrado a partir de la plataforma *Survey Monkey*. El trabajo de campo se efectuó entre el 27 de mayo y el 15 de julio.

La muestra consultada alcanza un total de 213 respuestas y se compone por un 70,4% de profesores/as, un 7,8% de jefas/es de estudios, un 6,7% de profesores/as de apoyo, un 5% de orientadores/as, psicólogos/as o pedagogos/as y un 4,5% de directoras/es de centro. Las personas participantes pertenecen de forma mayoritaria a centros educativos públicos (80,5%) y un 19,6% a centros concertados. En cuanto su grado de experiencia, las mayores proporciones se concentran entre las personas que cuentan con más de 20 de años como docentes (43,6%) y entre 11 y 20 años (22,9%).

Entre los aspectos abordados en la encuesta destacan: la atención educativa a la diversidad de necesidades, los recursos de personal, las dificultades percibidas para la educación inclusiva, los recursos destinados al alumnado migrante que acaba de llegar al centro educativo, la frecuencia con la que se percibe que se producen conductas racistas en el centro, las medidas implementadas para paliar el trato discriminatorio por motivos de racismo, así como propuestas de mejora para favorecer la incorporación, el aprendizaje y el rendimiento del alumnado recién llegado.

3.4. GRUPOS DE DISCUSIÓN Y ENTREVISTAS CON FAMILIAS RECIÉN LLEGADAS

Además de las actividades realizadas con alumnado y profesorado, se han desarrollado 3 grupos de discusión y 6 entrevistas con **familiares**. Concretamente han participado en el estudio 25 familiares de alumnado migrante recién llegado. De mayor a menor representación, los países de procedencia de dichos participantes son: Marruecos (28%), Honduras (12%), Ucrania (12%), Siria (8%), Venezuela (8%), El Salvador (8%), Nicaragua (8%), Colombia (8%) y Perú (8%).

El material recopilado permitió arrojar luz sobre las temáticas de interés, triangulando la información con el resto de datos obtenidos. Aparte de las temáticas previamente mencionadas, a partir de este perfil de informante se consiguió profundizar en el grado de satisfacción de las familias con los centros educativos, la relación que mantienen las familias con el centro, las actividades que se promueven destinadas a las familias recién llegadas, la percepción de utilidad de los recursos facilitados para conocer el funcionamiento del centro y las propuestas de mejora planteadas por parte de las familias para el centro, además de la visión de la dirección y del profesorado en base a la inclusión socio-educativa del alumnado migrante.



3.5. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOPIADA

Las entrevistas, los grupos de discusión y la encuesta han proporcionado numerosa información que ha necesitado ser procesada y analizada. Para el material obtenido en el trabajo cualitativo se han realizados las transcripciones pertinentes de los audios obtenidos. Esto ha permitido contar con un valioso volumen de información que necesitaba ser procesada.

Tras una lectura inicial, el primer paso que se ha dado para abordar la información de las transcripciones de las entrevistas y los grupos de discusión ha sido la de organizar la misma en torno a una matriz compuesta por ejes temáticos que ha permitido preparar y organizar el material obtenido para su análisis de acuerdo a los criterios que se han seguido en los guiones de entrevista. A partir de esta primera aproximación se llevó a cabo la fase de codificación, donde se identificaron los conceptos y las categorías clave, estableciendo relaciones entre categorías y detectando patrones y temas recurrentes.

Para el análisis y el procesamiento de los datos se ha utilizado la metodología tradicional de grilla y cajas de análisis y se ha empleado como complemento el uso del software de análisis *ATLAS.ti*. para la segmentación de las citas y la codificación de comentarios.

El análisis de la encuesta realizada se ha hecho con la herramienta tradicional de hoja de cálculo de Microsoft Excel, utilizada para la realización de gráficos y creación de categorías. Estos análisis también se han completado con el uso de *Data Analyst de Open Ai*.



4. Principales resultados

4.1. IDENTIDAD Y PERTENENCIA

La identidad y la pertenencia de los y las menores migrantes es un aspecto fundamental a tener en cuenta para la búsqueda de procesos de adaptación cultural y estrategias e iniciativas para la inclusión educativa del alumnado recién llegado.

Los niños y niñas inmigrantes desarrollan **identidades complejas y dinámicas que integran elementos de sus culturas de origen y de acogida**. Son las denominadas identidades híbridas, mestizas o biculturales que responden a procesos dinámicos y evolutivos influidos por factores como la edad de llegada, el entorno escolar y las actitudes de la sociedad de acogida (Suárez-Orozco, & Suárez-Orozco, 2001).

Estas construcciones identitarias se conectan con los procesos de adaptación cultural y con las estrategias que se desarrollan por las y los recién llegados¹⁰ para vivir entre dos culturas, entre fronteras que transgreden la lógica espacial y geográfica y se asocian además al espacio psicológico, espiritual y cultural (Andalucía, 2016). Las y los menores migrantes navegan entre sus culturas de origen y las nuevas culturas escolares expandiendo el concepto tradicional de frontera, abriéndose a la construcción de identidades múltiples, mestizas, integrando conceptos como el de *Nepantla*.

El **concepto de *Nepantla***¹¹, (Anzaldúa, 2022, p.1) es particularmente relevante cuando se aplica a la experiencia de los y las adolescentes migrantes en los centros escolares, ya que será de utilidad para abordar la identidad y pertenencia del alumnado recién llegado, así como los abordajes holísticos de algunos centros educativos que abogan por la acomodación como modelo de inclusión. *Nepantla* es una noción náhuatl que **describe un estado de estar entre mundos, un espacio de transición, conflicto y transformación**¹² (2002, p. 548).

¹⁰ Existen diversas teorías que han abordado las estrategias de adaptación cultural de las personas migrantes y sus implicaciones, por ejemplo la *teoría de la aculturación* (Berry, 2006), la *teoría de la interseccionalidad* desde la que se examina cómo las distintas opresiones (raza, clase, género, origen, etc.) intersectan en las experiencias de los individuos (Crenshaw, 1989; Lugones, 2008).

¹¹ El término hace alusión a la cultura nahua, de los pueblos nativos de Mesoamérica, al que pertenecen los mexicas y otros pueblos antiguos del *Anáhuac*.

¹² "*Nepantla is the site of transformation, the place where different perspectives come into conflict and where you question the basic ideas, tenets, and identities inherited from your family, your education, and your different cultures. Nepantla is the zone between changes where you struggle to find equilibrium between the outer expression of change and your inner relationship to it*".

Bridges are thresholds to other realities, archetypal, primal symbols of shifting consciousness. They are passageways, conduits, and connectors that connote transitioning, crossing borders, and changing perspectives. Bridges span liminal (threshold) spaces between worlds, spaces I call nepantla, a Nahuatl word meaning "tierra entre medio". Transformations occur in this in-between space, an unstable, unpredictable, precarious, always-in-transition space lacking clear boundaries. Nepantla es tierra desconocida and living in this liminal zone means being in a constant state of displacement--an uncomfortable, even alarming feeling. Most of us dwell in nepantla so much of the time it's become a sort of "home." Though this state links us to other ideas, people, and worlds, we feel threatened by these new connections and the change they engender (2002, p.1).

La aplicación de este concepto puede servir para comprender y mejorar la experiencia del estudiantado recién llegado que vive entre su cultura de origen y la del centro escolar. Por ejemplo, **Nepantla introduce aspectos como son la dualidad cultural, el reconocimiento de que los y las menores inmigrantes a menudo viven entre dos o más culturas; el desarrollo de espacios de diálogo y expresión; enfoques resilientes y transformativos, educación intercultural**, entre otros aspectos. **El alumnado recién llegado experimenta una constante negociación de su identidad, fluctuando entre diferentes marcos culturales, lingüísticos y sociales. De esta forma se puede hablar de identidades en transición**, que atienden desafíos y oportunidades, donde conviven situaciones de confusión y ansiedad, pero también de creatividad y transformación.

Las niñas, niños y adolescentes expresan la importancia de tener amistades y de ser tratados bien por sus compañeras y compañeros. Para muchos esta aceptación es clave en el proceso de inclusión y la adaptación se facilita al establecer lazos y relaciones sociales en el nuevo contexto. Además, se producen comparaciones con la cultura de origen y expresan que prefieren algunos aspectos de su cultura nativa, como la facilidad en los estudios o las amistades que dejaron atrás. Esto indica un proceso de adaptación en el cual comparan constantemente ambos entornos:



“Me gusta Huesca porque los edificios son bonitos y hay parques. Pero también extraño Marruecos porque tenía más amigos allí. Me gusta vivir aquí, pero a veces extraño cosas de allá” (Grupo de discusión, alumnado primaria, Huesca).

Tanto las niñas como los niños experimentan **sentimientos de tristeza y ansiedad** al llegar por primera vez a un nuevo entorno escolar culturalmente diferente a los conocidos, esto se manifiesta en las dificultades en la comprensión del idioma, el miedo a no tener amistades y a sentirse desplazadas/os. El desconocimiento de la lengua y la falta de comunicación es una fuente de frustración y aislamiento. Esta realidad afecta la capacidad de las y los recién llegados para integrarse y participar en las actividades escolares pero van desarrollando estrategias resilientes de cambio y adaptación.



“Es triste porque no sabía estar aquí” (Grupo de discusión, alumnado primaria Huesca).

“Tenía mucho miedo porque no tenía amigos, no sabía el idioma. Pero al día siguiente tengo amigos y voy mejorando el idioma” (Grupo de discusión, alumnado primaria, Huesca).

“Cuando llegué aquí no entendía nada de lo que decían en clase, y eso me hacía sentir mal. Poco a poco fui aprendiendo, pero al principio fue muy difícil” (Grupo de discusión, alumnado primaria, Huesca).

“Porque me da miedo, me da miedo entrar y que me miren raro. De una manera fea. Primero no me gusta que la gente, de repente, me mire así, de esa manera. Y me siento muy mal” (Grupo de discusión, alumnado primaria, Zaragoza).

Además reflexionan sobre el origen y el lugar actual, sobre las diferencias culturales, sobre el pasado y el presente y **se posicionan entre dos mundos**, en un espacio liminal, híbrido, a veces con cierta ambivalencia.

”

“El cambio de cultura, de colegio, de estudios, de ciudad, todo. Adaptarse literalmente a todo” (*Grupo de discusión, alumnado secundaria, Zaragoza*).

“Es que la vida del inmigrante es fea y todo. La verdad es que la vida allá es muy diferente y a veces aquí no hay que esperar” (*Grupo de discusión, alumnado secundaria, Zaragoza*).

“Me gusta más aquí porque hay más cosas que hacer y me siento más libre, pero extraño a mi familia y algunas cosas de Pakistán” (*Grupo de discusión, alumnado secundaria, Valencia*).

“Aquí se practica de todo. En Pakistán solo era estudiar, estudiar, estudiar. Y aquí tenemos actividades aparte, actividades prácticas. Entonces prefiero así” (*Grupo de discusión, alumnado secundaria, Valencia*).



Además, **la implementación del concepto de *Nepantla* en los centros educativos se traduce en el desarrollo de enfoques holísticos que involucran a toda la comunidad educativa** - desde el personal de administración y profesorado hasta los y las estudiantes y sus familias-, y fomentan un proceso continuo de aprendizaje, adaptación y crecimiento mutuo. En los centros educativos no solo se acomodan las diferencias, sino que también se utilizan como un activo valioso para el enriquecimiento del aprendizaje y la convivencia. De esta manera, el modelo de inclusión se vincula a una estrategia de adaptación cultural gradual que permite al alumnado recién llegado, adaptarse al nuevo entorno educativo y social sin perder su identidad cultural de origen (Gibson, 1988, 1998; Gibson & Ogbu, 1990). **El concepto de *Nepantla* es valioso para entender la complejidad de la experiencia de los y las adolescentes migrantes recién llegadas en el entorno escolar, permitiendo llevar a cabo prácticas educativas más inclusivas y sensibles a sus necesidades específicas.**

Así ha quedado reflejado en las entrevistas al profesorado, donde se enfatiza en la necesidad de más y mejor formación para comprender mejor las situaciones administrativas y las necesidades de las y los estudiantes migrantes, lo cual subraya la importancia de una inclusión holística que involucra a toda la comunidad educativa; destacando también la importancia de la implicación de las familias.

”

“Es fundamental trabajar con las familias para que también al final los alumnos adolescentes que son menores puedan tomar decisiones que sean aceptadas y valoradas. Si podemos trabajar con las familias para que esas decisiones que necesitan tomar sus hijos o sus hijas sean aceptadas y valoradas, pues es muy importante también” (*Entrevista profesorado*).

4.2. CENTROS EDUCATIVOS Y PERSONAL DOCENTE¹³

La percepción del profesorado sobre la preparación de los centros educativos para abordar las necesidades socioeducativas del alumnado recién llegado es un elemento necesario a la hora de proponer medidas de inclusión educativa.

El profesorado que ha participado en el estudio pertenece a centros educativos de carácter público (68%) y concertado (17%), existiendo una concentración del alumnado extranjero en los centros públicos (un 77,1% del alumnado extranjero asiste a centros públicos). Estos datos confirman la segregación pública/privada¹⁴ existente en los centros educativos en función de la nacionalidad (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022; YMCA, 2023) y evidencian diferencias en términos de asignación de recursos y de acompañamiento, tanto a las familias como a las y los estudiantes.

El análisis cruzado entre el tipo de centro educativo y la preparación del centro para atender las necesidades socioeducativas de los y las estudiantes migrantes recién llegados, muestra algunos patrones interesantes. Por ejemplo, los centros públicos tienden a tener un mayor número de personas encuestadas que sienten que su centro no está preparado (81) en comparación con aquellas que creen que sí lo está (40). Para el caso de los centros concertados también muestran un mayor número de respuestas que indican que no están preparados (20), pero un grupo más pequeño (11) cree que están adecuadamente preparados.

Esta información sugiere que, tanto en los centros educativos públicos como en los concertados, existe una percepción predominante de **falta de preparación para atender las necesidades del alumnado migrante**, aunque los centros concertados muestran un balance ligeramente mejor de respuestas que indican preparación.

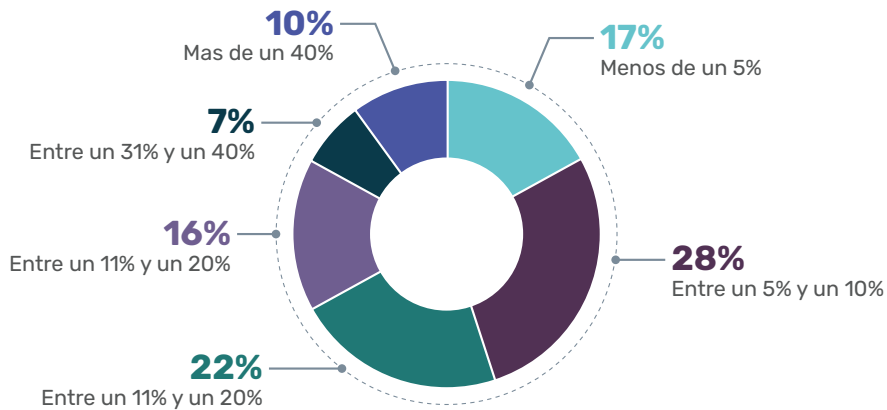
En la mayoría de los centros educativos encuestados, el porcentaje de alumnado migrante se concentra entre un 5 y 10% sobre el total del alumnado. Estos datos también se corresponden y dan continuidad a la tendencia en la distribución existente en el escenario nacional¹⁵.

¹³ La información que se presenta a continuación emana de los datos obtenidos de los grupos de discusión realizados con estudiantes de primaria y secundaria, grupos de madres y padres y entrevistas a profesorado; y de una encuesta realizada a 213 personas profesionales de centros de educativos de primaria y secundaria.

¹⁴ Se acuerdo a los datos del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones los extranjeros se escolarizan un 20% más que los españoles, en centros de titularidad pública (78% vs. 66%).

¹⁵ Según los datos del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2022) el alumnado extranjero por titularidad del centro, comunidad autónoma y enseñanza. (Curso académico 2020/21) era de:
 · Educación primaria: centros públicos 271.494/centros privados 65.556.
 · Educación secundaria: centros públicos 144.584/centros privados 46.122.
 · Bachillerato: centros públicos 36.539/centros privados 9.709.

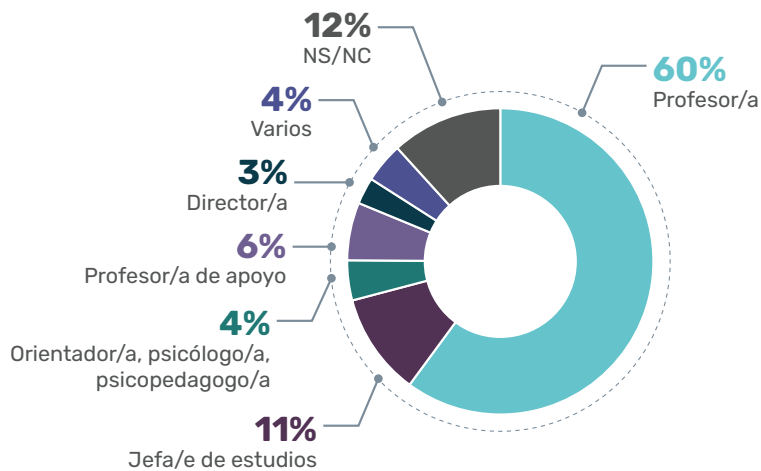
Gráfico 12: % alumnado migrante en los centros educativos encuestados



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

De las personas encuestadas el 60% son profesores/as, el 11% jefas o jefes de estudio, el 6% son profesores/as de apoyo, un 4% son orientadores/as, psicólogos/as o psicopedagogas y el 3% ocupa cargos directivos.

Gráfico 13: Puesto de trabajo ejercido por personal encuestado de los centros educativos¹⁶



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

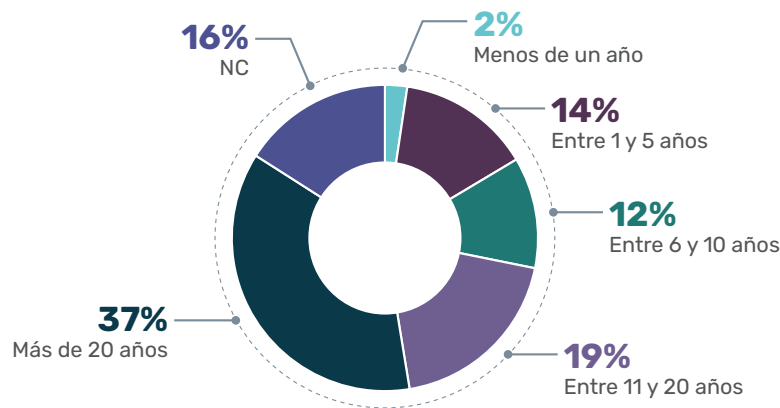
¹⁶ En la categoría varios se incluyen las siguientes categorías: maestra de AL, educador/a social, coordinación ESO, secretario/a, profesorado servicios comunidad (departamento de orientación), prácticas universitarias, vicedirector, coordinador/a pedagógica, PTSC.

Al cruzar la **posición del docente** y la percepción de si hay **suficiente personal para atender al alumnado migrante** los datos señalan que **la mayoría del profesorado** (el 88%) considera que no hay suficiente personal para atender al alumnado migrante, y solo un 19% considera que sí lo hay.

- Entre los **directores/as, jefes/as de estudios, y orientadores/as**, también prevalece la percepción de que el personal es insuficiente, aunque en menor cantidad.
- Muy pocos en cargos administrativos o de apoyo creen que el personal es suficiente, lo que sugiere una percepción compartida de falta de recursos en general.

El personal encuestado tiene una carrera profesional dilatada, el 37% cuenta con más de 20 años de experiencia, el 19% entre 11 y 20 años y sólo un 14% entre 1 y 5 años de experiencia.

Gráfico 14: Años de trabajo como docente

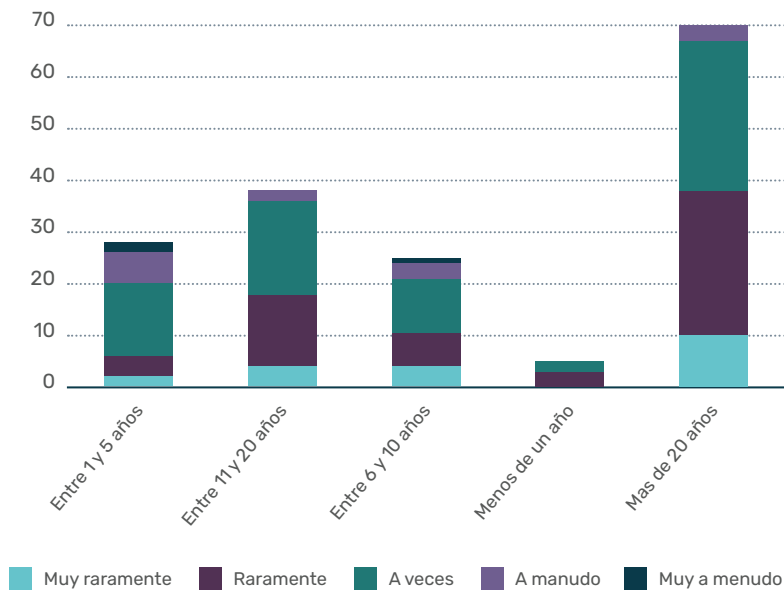


Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

Los centros educativos donde se ha realizado la encuesta cubren una muestra territorial amplia, siendo Comunidad Valenciana y Cataluña las comunidades autónomas donde más respuestas se han obtenido, representando el 20% y el 18% respectivamente, seguidas de Castilla León y Región de Murcia (12%) y Comunidad de Madrid con un 10% de participación.

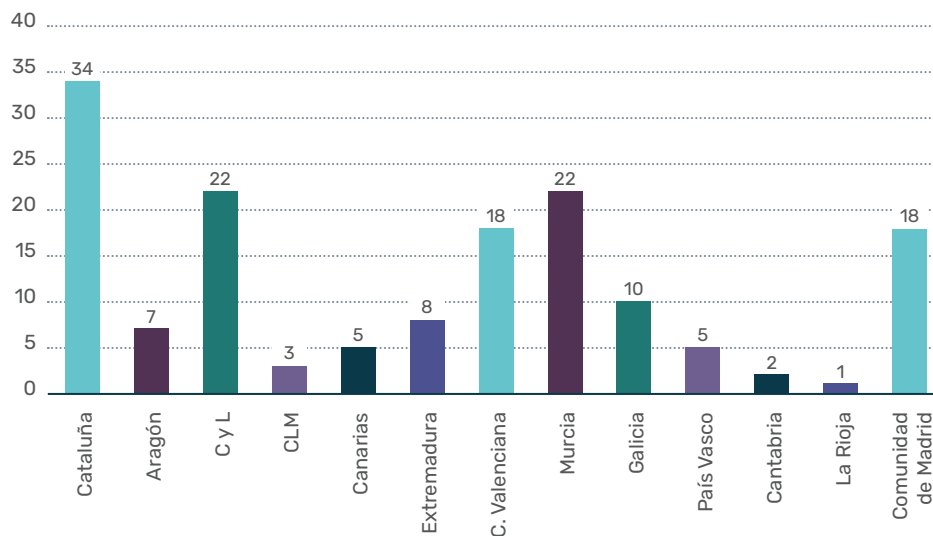
Si se cruzan los años de experiencia del profesorado con los datos de la existencia de discriminación y racismo en los centros educativos se encuentra que son los y las docentes con más años de experiencia los que identifican mejor la inexistencia o existencia de este tipo de actitudes.

Gráfico 15: Identificación de conductas racistas vs años de experiencia docente¹⁷



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada con ayuda AI.

Gráfico 16: Ubicación de los centros educativos estudiados



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta.

Cuando se ha preguntado al personal por la consideración que les merece la calidad de la educación con relación al número de alumnado, **el 71% de las respuestas señalan que el número de alumnado que hay por aula no es el adecuado para impartir una educación de calidad**. Además de disminuir la ratio, señalan de forma recurrente que los centros educativos no cuentan con suficientes recursos lo que afecta directamente la calidad de la educación que pueden ofrecer a los y las estudiantes, especialmente en el contexto de inclusión de estudiantes migrantes.

¹⁷ Gráfico creado con ayuda de Data Analyst, Open AI.



“El proceso de inclusión educativa requiere unos recursos. Lo que no se puede es descargar sobre un sistema que está cojo un peso que no puede soportar. Ahora mismo no puede soportar la inclusión educativa como se entiende. Suena maravilloso en los papeles” (Entrevista profesorado, Salamanca).

“Ahora, a día de hoy, tenemos de ratio 27 alumnos por aula en secundaria de media. Creo que bajarla entre 18 y 20 como hay en muchos países de Europa sería muy importante” (Entrevista profesorado, Salamanca).

También se señala **la falta de profesorado de apoyo que pueda atender a los y las estudiantes migrantes y ofrecerles el acompañamiento necesario para superar barreras como el idioma**. Estas carencias afectan tanto la calidad de la educación como la inclusión del alumnado migrante.



“Tenemos tres alumnas marroquíes. Las tres alumnas salen a apoyo con un profesor de apoyo, pero es una casuística muy concreta de un centro educativo pequeño. Eso no es la realidad de los centros educativos de una ciudad como Salamanca o Madrid” (Entrevista profesorado, Salamanca).

La falta de formación específica para el profesorado también es una carencia recurrente **que incide de forma directa en la atención de** las necesidades del alumnado migrante, lo que afecta su capacidad de ofrecer una educación de calidad adecuada a las circunstancias del alumnado.



“Necesitamos formación para poder entender mejor la situación administrativa y emocional de los estudiantes migrantes ...Necesitamos de manera urgente que todo el profesorado tenga formación en situación administrativa de las personas migrantes. Cuando llegan, estamos perdidísimos” (Entrevista profesorado, Salamanca).

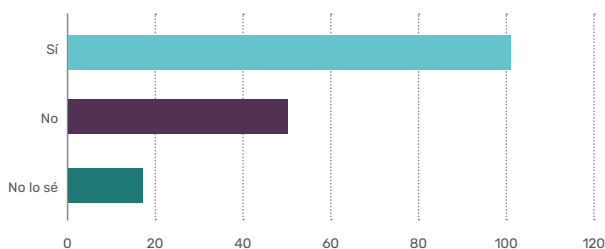
De esta manera se evidencia cómo la **falta de recursos** —como formación específica, apoyo adicional para estudiantes migrantes, y una mayor atención individualizada— afecta la **calidad de la educación** que el personal docente puede ofrecer en los centros educativos, particularmente en entornos con estudiantes migrantes.



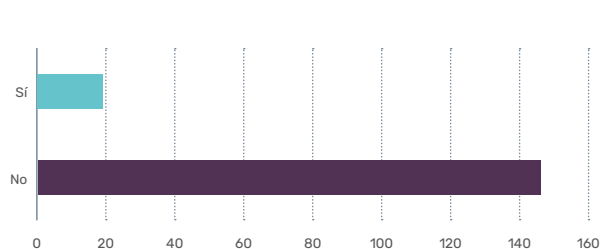
“Individualización requiere que haya un nivel de educación muy alto. Es decir, que tú conozcas a tus alumnos. Y tú, para conocer a tus alumnos, necesitas tiempo, necesitas invertir tiempo en cada uno de ellos. Esa es la primera medida. La segunda son recursos de apoyo y refuerzo dentro de las aulas. Es decir, si un profesor de lengua... profesor de apoyo que te comentaba antes, a veces con las alumnas marroquíes, también entra dentro del aula y tener apoyos dentro del aula mientras que el profe de referencia está dando la clase para poder individualizar ese proceso de enseñanza con esos alumnos, sería que haya más recursos de ese estilo y en más aulas sería otro recurso importante a tener en cuenta” (Entrevista Profesorado, Salamanca).

Gráficos 17 y 18:

¿Crees que tu centro educativo cuenta con el suficiente personal para atender al alumnado migrante?



¿Crees que tu centro educativo está preparado para atender las necesidades socioeducativas del alumnado migrante?



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

4.3. DIFICULTADES DEL ALUMNADO MIGRANTE RECIÉN LLEGADO

Las principales dificultades y barreras que enfrentan los y las menores migrantes cuando acceden al sistema educativo, son factores que determinan su inclusión educativa y que deben ser abordados en profundidad para la búsqueda de soluciones.

Con relación a las principales **dificultades que enfrenta el alumnado migrante** al llegar a los centros educativos el personal de los centros, el alumnado y sus familias, señalan: **el desfase curricular, el desconocimiento del idioma, la desubicación en el centro escolar, el sentimiento de soledad principalmente y las aptitudes discriminatorias.**

Las **barreras del idioma**, la dificultad para comprender y comunicarse en el idioma local es una de las principales barreras para el alumnado recién llegado.

”

“Cuando llegué aquí no entendía nada de lo que decían en clase, y eso me hacía sentir mal. Poco a poco fui aprendiendo, pero al principio fue muy difícil” (Grupo de discusión).

La existencia de sentimientos de **aislamiento social** y la carencia de amistades provoca en las y los estudiantes sensación de soledad y exclusión.

”

“Es triste porque no sabía estar aquí. Me sentía mal porque no tenía amigos” (Grupo de discusión, alumnado primaria).

Además, la **falta de recursos educativos adaptados a sus necesidades**, como libros y materiales y las dificultades administrativas complican su inclusión en el currículo. Estas deficiencias varían en función del tipo de centro y de su localización.

”

“El centro no tiene margen para conseguir libros. Muchas veces, los alumnos nuevos llegan a mitad de curso y no tienen libros ni acceso a los materiales necesarios” (Entrevista profesorado, Salamanca).

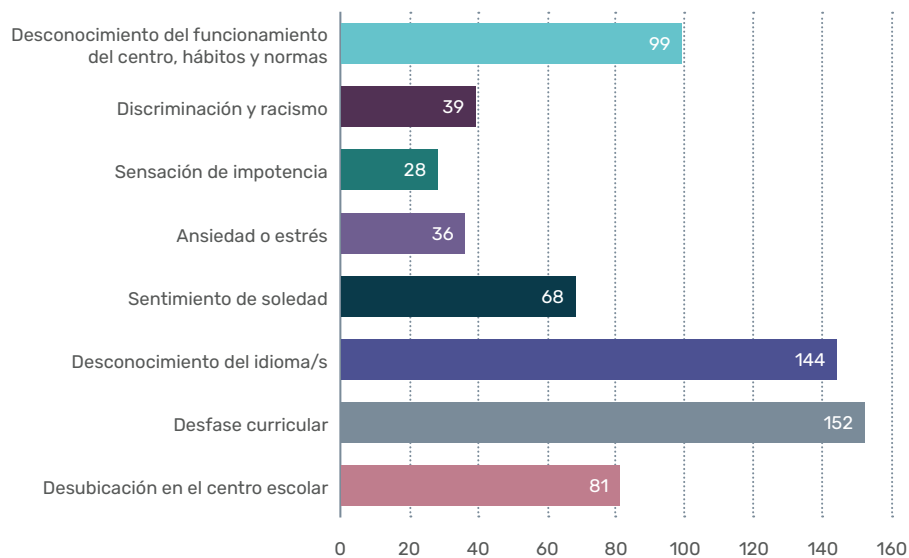
Y crean barreras tanto en el aspecto académico como social, dificultando el proceso de adaptación de estudiantado migrante recién llegado a su nuevo entorno educativo.

”

“... desde el centro educativo intentando trabajar en todos los procesos burocráticos, que son muchísimos, para que esté lo más integrado posible y también tenga los mayores recursos materiales posibles. Pero esto es difícilísimo. Y una de las mayores complicaciones que están teniendo todos los centros educativos tiene que ver con todos los procesos burocráticos que ralentizan ese proceso de adaptación del niño o de la niña. Muchas veces porque, por ejemplo, yo siempre pongo el ejemplo del programa ReLeo, creo que el programa ReLeo para ayuda de libros y todo esto, es muy problemático que tenga unos plazos tan estrictos, porque el centro no tiene margen de cuando llega un alumno, nos haya llegado hace...nada, hace tres días, una chica nueva, Sofía, hace un par de semanas, y no tiene libros y a través del programa ReLeo no podemos acceder a esos libros. Entonces buscamos las vueltas para conseguir libros, pedirlos a la editorial por parte del profesor y cosas así.

... Pero como que el sistema no tiene en cuenta que los procesos migratorios no son en septiembre y cuando empieza el curso escolar y que no se pueden hacer los procesos burocráticos así, creo que es uno de los problemas con respecto a los recursos” (Entrevista profesorado, Salamanca).

Gráfico 19: Percepción de personal de los centros de las dificultades que enfrenta el alumnado migrante al llegar al centro educativo¹⁸



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta.

4.4. RECURSOS PARA EL ALUMNADO MIGRANTE

Por último, los recursos específicos con los que cuentan los centros educativos para fomentar la inclusión educativa del alumnado recién llegado determinan las propuestas, el alcance y las capacidades de estos para la cobertura de necesidades específicas del alumnado migrante.

En el caso del alumnado recién llegado que no conoce el idioma, la incorporación del alumnado al centro es diverso en función de los recursos de los centros. Así, se observa que las y los menores recién llegados a veces permanecen en las aulas ordinarias y otras veces pivotan entre el aula general y un aula diferente de acuerdo con las aulas de enlaces y los programas de compensatoria¹⁹. A tales efectos, según lo establecido en Ley Orgánica de Educación (LOE) y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), cada comunidad autónoma, de acuerdo con sus competencias, desarrolla sus propios programas, estrategias y medidas de educación compensatoria. No obstante, existe un enfoque general compartido desde el que se entiende que este tipo de educación busca proporcionar apoyo y recursos adicionales a estudiantes que se encuentran en situación de desventaja social, económica, cultural o académica. Por lo que su objetivo final es el de garantizar la igualdad de oportunidades y promover el éxito educativo de estos estudiantes.

¹⁸ Datos obtenidos de una pregunta con múltiple respuesta.

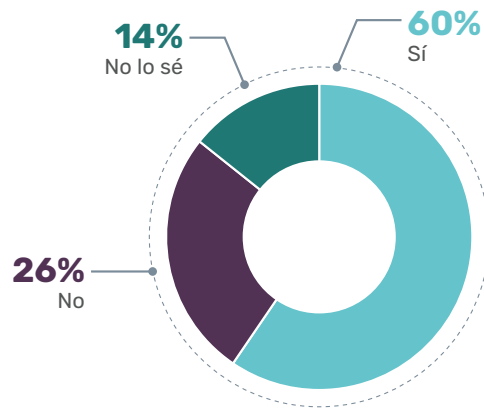
¹⁹ La finalidad de las Aulas de Compensación Educativa (ACEs) es compensar desigualdades del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa, mientras que las aulas de enlace están pensadas para favorecer la incorporación del alumnado extranjero con carencias en el conocimiento de la lengua española.



“Tienen en Castilla y León... lo que se llama la compensatoria... Los papás firman un documento para que el menor se pueda ir del aula y reciba el apoyo individualizado” (Entrevista educadora social, Salamanca).

“Es un aula que está como para ellos, que salen X horas a la semana y en función de cómo van mejorando el idioma se van retirando estos apoyos” (Entrevista educadora social, Salamanca).

Gráfico 20: aulas de compensatoria en los centros educativos



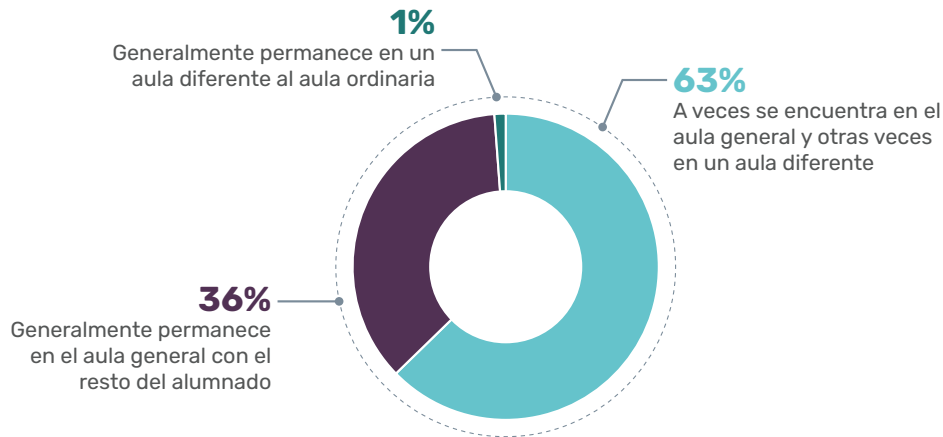
Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

Se han identificado distintos enfoques, recursos y tipos de programas, aunque a grandes rasgos podemos delimitar la existencia de:

- ≡ Programas de apoyo y refuerzo educativo.
- ≡ Clases de idioma y habilidades lingüísticas.
- ≡ Atención individualizada y tutoría.
- ≡ Ayudas económicas y becas.
- ≡ Formación y asesoramiento a docentes.
- ≡ Coordinación con servicios sociales y comunitarios.



Gráfico 21: Incorporación al centro educativo del alumnado extranjero que no conoce el idioma



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

Si se cruza la información sobre si los mecanismos son suficientes o insuficientes con la permanencia/movilidad del alumnado recién llegado en las aulas, la percepción mayoritaria sigue siendo que los mecanismos son insuficientes.



“Sí, ellos van a las mismas aulas, pero luego tienen unos horarios en los que tienen que acudir a unas clases de idioma” (Entrevista profesorado, Madrid).

“Eso... bueno hay... bueno en otros sitios se llaman aulas de enlace o apoyo o aulas de apoyo, ¿no? Donde puedes reforzar, ¿no?” (Entrevista alumno, Getafe).

“Las tres alumnas salen a apoyo con un profesor de apoyo, pero es una casuística muy concreta de un centro educativo pequeño” (Entrevista profesorado, Salamanca).

Aunque existen recursos específicos orientados a mejorar la adaptación e inclusión de las y los menores recién llegados como son las aulas de enlace y las aulas de compensatoria, estos difieren, por un lado, en objetivos y enfoques desde un punto de vista metodológico, y por otro, de los recursos reales tangibilizados en función de la voluntad política y del presupuesto asignado por cada CCAA. **Estos recursos además, no son estrictamente para población recién llegada, sino que son diseñados de forma genérica para atender la realidad que plantea la llegada de menores migrantes al sistema educativo.**

| Característica | Aulas de Enlace | Aulas de Compensatoria |
|------------------------------|---|--|
| Objetivo | Enseñar el idioma español y facilitar la inclusión | Apoyar académicamente al alumnado con retraso escolar o necesidades educativas especiales |
| Duración | Periodo limitado (1 año o menos) | Variable, según la evolución del estudiante |
| Enfoque | Enseñanza intensiva del español y adaptación cultural | Refuerzo académico en diversas materias |
| Perfil del Estudiante | Alumnado extranjero recién llegado sin dominio del idioma | Alumnado con necesidades educativas especiales, sean migrantes o autóctonos, con retraso académico o dificultades de aprendizaje |



“En las clases de matemáticas historia, lengua, inglés se iba para las clases de apoyo que son las más complicadas” (Grupo de discusión, Madrid).

Estas divergencias también se aprecian con relación a la atención individualizada y asesoramiento inicial según los centros:

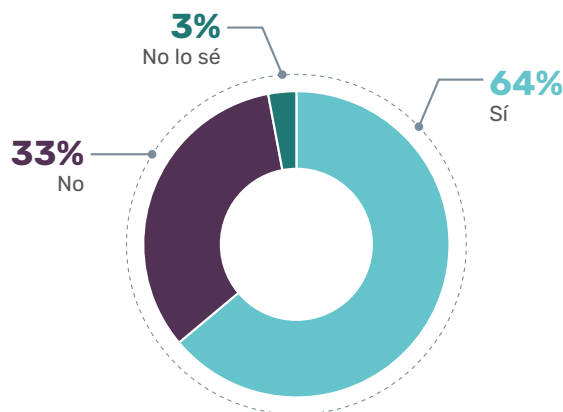


“Nosotros cuando llega el menor lo que hacemos es... ver qué curso le tocaría también para saber si está obligado a escolarizarse... Y en caso de que sea una familia no hispanohablante se hace con intérprete” (Entrevista orientadora, Madrid).

“Se les explica un poco el sistema educativo, las tipologías de centro que hay... porque claro como vienen de otros países... se les explica un poco cómo funciona en España y concretamente en Salamanca” (Entrevista educadora social, Salamanca).

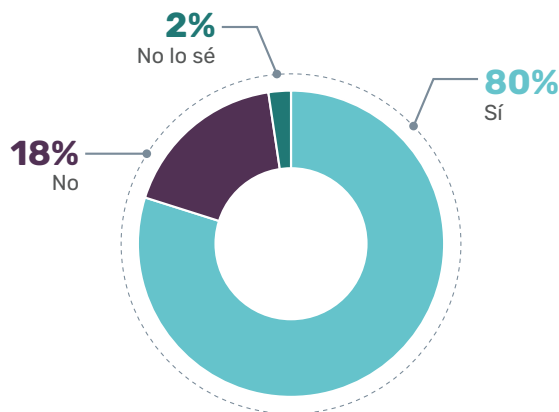
Y con respecto a la existencia de **planes de acogida** para el alumnado migrante. El 66% de los centros donde desarrollan su trabajo las personas encuestadas cuentan con un plan de acogida para el alumnado migrante.

Gráfico 22: Clases de apoyo lingüístico



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

Gráfico 23: Clases de refuerzo educativo



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

”

“Porque, claro, si están en aula general, hay muchos alumnos y el profesor está explicando, pero, claro, ellos no entienden nada, porque están explicando a todos. Entonces, como a ellos les cuesta entender, no entienden mucho. Y cuando van aparte, pues ahí los profesores están enfocados en ellos, les explican más. Están más privados, pues entienden mejor con ellos” (Grupo de discusión, alumnado secundaria, Valencia).

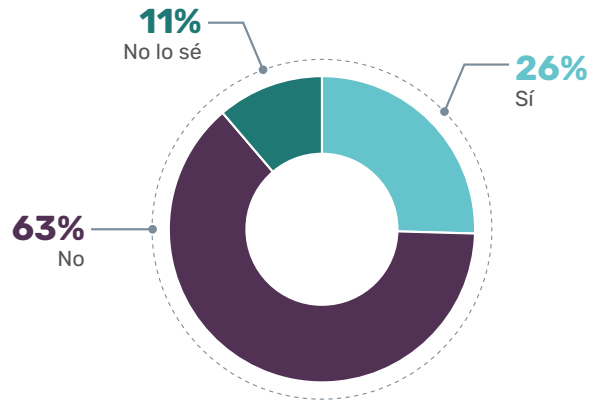
Con relación a las figuras o **personal de apoyo y refuerzo** que apoya la acogida y llegada del alumnado migrante al sistema educativo, se han identificado la existencia de tutor/a y alumno/a de acogida. Aunque la ratio que se desprende del análisis de las encuestas ha sido bastante baja; por ejemplo para el caso de la figura: **“Personal especializado en la atención inclusiva del alumnado migrante”, el 70% de los centros no cuentan con este recurso y tan sólo el 35% de los centros cuentan con tutor/a de acogida, o un 26% de los centros con alumnado mentor.**

”

“Bueno, sí que se están tomando una serie de medidas un poco de manera urgente, porque están llegando y además cada vez llegan más a mitad de curso, en cualquier momento, y demás, y sí que se le pone como un alumno tutor, un alumno de referencia. Y se intenta trabajar ahí un poquito la inclusión dentro del grupo de iguales a través de encomendarle a algún compañero que esté más atento de esa persona y demás” (Entrevista profesorado, Salamanca).

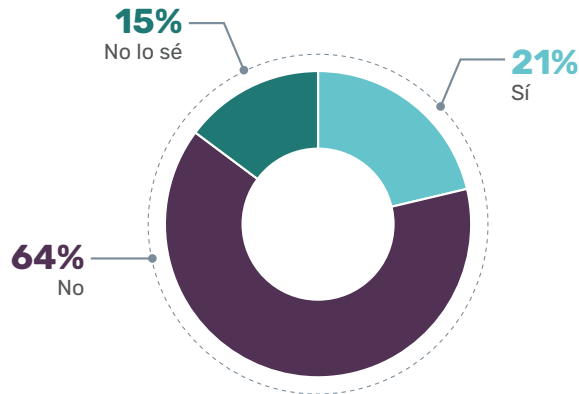
En los casos relativos a los recursos referentes a la **formación del profesorado** y existencia de alumnado mentor de acogida, la respuesta “no existe”, es mayoritaria, representando un 63% y 64% respectivamente.

Gráfico 24: Figura de alumnado mentor de acogida



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

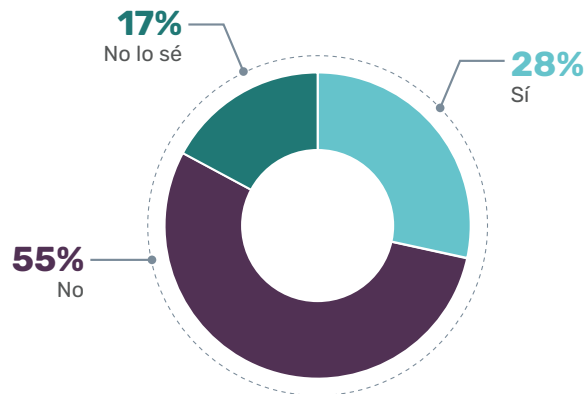
Gráfico 25: % de centros con formación al profesorado



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

Con relación a los **materiales didácticos** específicos para el aprendizaje del español, es necesario señalar que dichos materiales pueden tener una utilidad específica para el caso de población recién llegada pero también son de uso general para población migrante en el contexto educativo. De la encuesta realizada se aprecia que un 65% de los centros cuentan con materiales didácticos para el aprendizaje del español, mientras que sólo un 28% cuenta con materiales traducidos en otros idiomas. Este tipo de materiales son clave en los contextos de llegada y comprensión del espacio y el contexto.

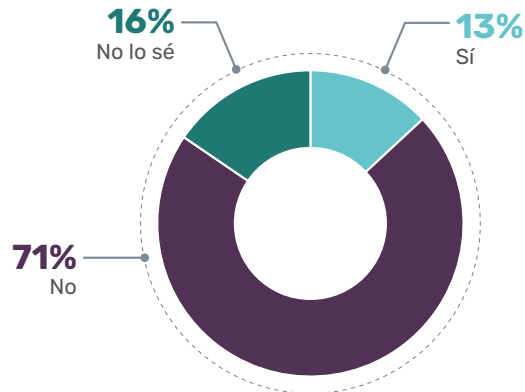
Gráfico 26: % de centros con materiales traducidos en diferentes idiomas



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

Según las personas encuestadas, las **ayudas orientadas a las familias migrantes** en forma de actividades específicas son escasas: sólo un 7% de los centros contarían con este tipo de actividades. Igualmente los recursos informativos traducidos son bastante escasos. En el 71% de los centros no se cuenta con este tipo de materiales.

Gráfico 27: % de centros con información a las familias en distintos idiomas

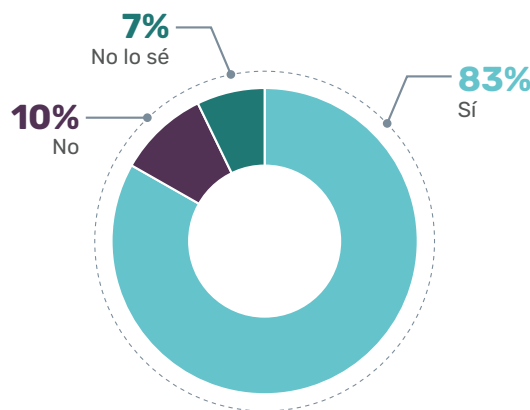


Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.



“En caso de que sea una familia no hispanohablante se hace con intérprete o presencial o telefónico... Y se les explica un poco el sistema educativo” (Entrevista educadora social, Salamanca).

Gráfico 28: % de centros que facilitan ayudas: becas/libros de texto



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

Las ayudas (becas, libros, apoyo emocional, psicopedagógico, etc.) por parte de los centros difieren según la comunidad autónoma, centro y personal. Así aunque un 83% de las personas encuestadas manifiestan que en sus centros existen ayudas asociadas a becas o materiales /libros, las familias encuentran realidades dispares en las distintas regiones:



“Creo que fueron los que sobraron del banco de libros que les ayudaron con esos libros” (Entrevista familiar, Valencia).

“En nuestro caso sí que nos ayudaron con el tema de los libros... Bueno, y a mí, me han dado la lista para que los compre” (Grupo de discusión, familiares, Zaragoza).

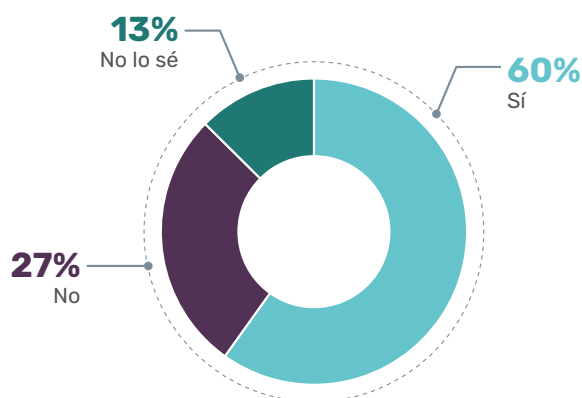
“El colegio nos ha ayudado bastante en el tema de los libros y la alimentación. Nos prestaron los libros de todas las asignaturas y hay que devolverlos a fin de año”. (Entrevista familiar, Madrid).

“Y desde el primer momento que yo llegué allí, la atención, o sea, no me puedo quejar ... usan uniformes, yo les pude comprar uno, pero usan dos, y el instituto les dio el otro uniforme, les dio las mochilas. Le dieron algunos libros, casi todos los libros se lo dieron. Estuvieron muy pendientes desde el principio, me reuní con los tutores de cada uno. O sea, ha sido una atención que yo a veces digo que pareciera que fuera mentira, porque nos han atendido tan bonito a nosotros, que no tengo nada que decir de ese instituto” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

“El secretario del centro escolar fue el que nos informó de horarios de clases, ayudas...” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

“Los maestros es diferente. Ellas hacen una sesión cada trimestre, es donde convocan a todos los padres. Más que todo, según lo que yo he podido percibir, más que todo es desesperante. Según lo que ellas nos han comentado. Que los niños a esta edad no les quieren prestar atención... Que los niños hacen mucho ruido, que no les están obedeciendo. Que tienen muchos niños. Cada aula tiene 21 niños” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

Gráfico 29: % de centros con atención emocional y psicológica

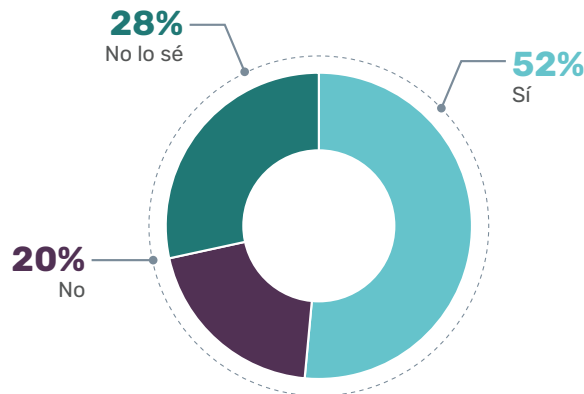


Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.



“El profesor quiso llamarme porque ellos perdieron a su papá. Quería asegurarse de que mi hijo mayor, que está afectado por esto, recibiera apoyo. Me dijo que lo sentía mucho y que lo ayudaría en todo lo que pudiera.” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

“Se ve que en ese salón no hay un orden, que no está habiendo un proceso, no están avanzando los niños. Entonces le dice, pero si usted siente que se le sale de control, que no puede con tantos niños, ¿por qué no pide ayuda? Porque no se puede. Eso aquí no se puede. Porque estamos los que somos y no se da para más, no hay para más. Entonces le dice ella, pero yo trabajo en servicios sociales. ¿Por qué usted no solicita una ayuda desde allá? Si aquí interiormente no se puede buscar otro recurso, otro maestro, otro apoyo para usted. O un psicólogo que le apoye” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

Gráfico 30: % de centros que reciben apoyos de otras entidades sociales²⁰

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

Los **apoyos y refuerzos brindados por entidades sociales** constituyen un recurso esencial en la inclusión de las personas recién llegadas, así lo manifiestan los familiares de las y los menores. Este refuerzo, bien a través de materiales, bien a través de seguimiento y refuerzo en materias específicas, y actividades de ocio coadyuvan al aprendizaje, mejoran los procesos y habilidades, y en general contribuyen al desarrollo de las niñas, niños y adolescentes. No obstante, este tipo de ayudas fuera del ámbito escolar reglado se encuentran dirigidas a la población en general. Por ejemplo, en el caso de YMCA, destacan sus programas de refuerzo educativo dirigidos a niñas, niños y adolescentes que presentan un bajo rendimiento escolar por diversos factores -socioeconómicos, habitacionales, etc.-.



“Nosotros desde YMCA sí que en algunos casos hemos comprado libros, pero no porque el colegio los tenga, sino porque no los tiene... Si no estuvieran con YMCA no tendrían acceso a ellos tampoco” (*Entrevista educadora social, Salamanca*).

“Pero el apoyo que ellos tuvieron en YMCA les sirvió mucho. Mmm. Muchísimo. Y al niño pues también le ayudaron con matemáticas que era lo más difícil” (*Entrevista familiar, Valencia*).

“Por lo mismo para que las chicas también tengan una distracción, tengan otro ambiente mejor acá. También están los chicos [...] nos ayudan bastante... “Mis hijitas no se quieren perder ni un día, les gusta mucho YMCA aquí” (*Entrevista familiar, Madrid*).

“Y por presupuesto a nosotros se nos bajaba. No nos alcanzaba. Entonces nos dijeron desde YMCA: Bueno, entonces compren lo más necesario. Vamos a hablar con la escuela. Sí, el secretario nos dijo, les vamos a ayudar desde acá” (*Grupo de discusión, familiares, Salamanca*).

Además, sobre los resultados obtenidos de la encuesta, si se relacionan los **resultados sobre la suficiencia de los mecanismos de apoyo con la percepción de utilidad de los apoyos externos** se puede deducir falta de conocimiento, información y contacto sobre estos recursos externos -la mayoría de las personas encuestadas que creen que los mecanismos existentes son suficientes también valoran positivamente los apoyos de otras entidades sociales y las personas que consideran que los mecanismos son insuficientes, muchos también ven útil el apoyo externo-. Sin embargo, un número significativo de personas que estiman insuficientes los mecanismos existentes consideran que la utilidad del apoyo percibido por otras entidades es negativa o se desconoce.

²⁰ Las respuestas obtenidas pueden encontrarse con algún sesgo al ser centros colaboradores de YMCA.

Por último, cabe señalar que la realidad que vive el profesorado pone de manifiesto una serie de obstáculos asociados a:

- ≡ **la *praxis* real de lo que implica la educación inclusiva. La falta de recursos evidencia las carencias en la individualización y seguimiento del alumnado.**

”

“Yo creo que ... muchas veces con el término de inclusión lo que se hace es justificar el tener a los alumnos desatendidos. Meter a un alumno directamente en un aula no es inclusión es dejarle desatendido, o sea no mirarle y no responder a lo que necesita. Sí es inclusión el que haya un grupo de personas con una formación específica que puedan atender a las necesidades. Dar un apoyo fuera del aula, o el hacer durante un tiempo un grupo específico para atender a unas necesidades, es justo lo que permite a esos alumnos participar del sistema educativo en igualdad de condiciones y que si tú coges a un chaval que acaba de llegar que no conoce el idioma y lo metes en un aula pues hijo no es inclusión” (Entrevista profesorado).

“... lo que veo en los centros educativos en general es que todo es con mucha prisa. O sea, llega un alumno nuevo y es como lanzarles a los leones un poco... Creo que falta muchísimo trabajo para tener los recursos necesarios para que cuando llegue una persona se tome todo con un poco de calma, que haya un proceso de inclusión y un poco más progresivo... Hay pocos profesores disponibles en cada momento fuera del aula, creo que faltan muchas herramientas... (Entrevista profesorado).

- ≡ **La inexistencia de formación y/o voluntad por abordar la interculturalidad como modelo de convivencia.**

”

“... yo me acuerdo cuando empecé que sí que se hablaba mucho de interculturalidad, era ese tiempo en el que se trabajaba mucho estas cuestiones. Ahora cero, no hay formación sobre una mirada así como una perspectiva crítica” (Entrevista profesorado).

5. Elementos clave y palancas aceleradoras de la inclusión



Existen una serie de **elementos clave** que configuran distintos sistemas sobre los que se articulan los obstáculos que enfrentan las personas recién llegadas al sistema educativo español -**la movilidad en contextos migratorios, el currículum, y el racismo**-. Sin embargo, tal y como se ha evidenciado, no operan exclusivamente sobre la temporalidad de la llegada sino de forma general sobre la persona migrante, persona en situación de vulnerabilidad e incluso en el caso de algunos aspectos del *currículum* sobre la población general.

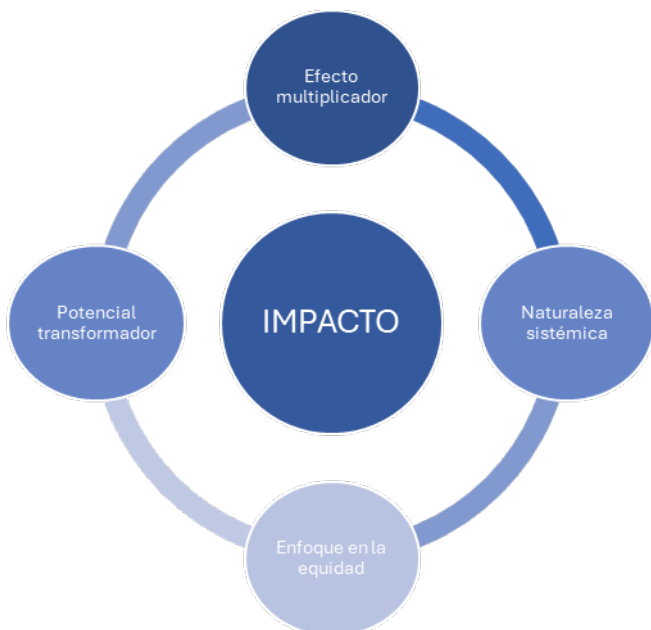
En esta línea es interesante rescatar el trabajo de Adela Cortina sobre aporofobia (2017), o rechazo a las personas pobres, ya que se han evidenciado elementos de discriminación que van más allá del racismo existente en el contexto educativo o en la misma sociedad. Hay otras formas de intolerancia y de prejuicio sobre la dignidad humana que suelen ser menos visibles y que interseccionan con la intolerancia racista y xenófoba, etc. (Renew Europe, 2021).

Así, para enfrentar los obstáculos identificados se han ido definiendo una serie de acciones/mecanismos para enfrentarlos, que se han denominado como "**palancas aceleradoras de la inclusión educativa**". Aunque el término "palancas para la inclusión" no tiene una definición universalmente estandarizada en la literatura educativa, se pueden entender como elementos aceleradores, estratégicos del sistema educativo que, cuando se activan o se modifican, tienen el potencial de generar cambios positivos en múltiples aspectos de la educación, particularmente en la inclusión de diversos grupos de estudiantes.

En estos mecanismos aceleradores se identifican una serie de elementos compartidos, estos serían su **efecto multiplicador**, más allá del área inmediata de aplicación; **la naturaleza sistémica** de las palancas al afectar las medidas a múltiples componentes educativos del sistema de forma simultánea; **el enfoque en la equidad** que presentan al buscar reducir las desigualdades y promover la inclusión; y **el potencial transformador**, al tener el potencial de catalizar cambios significativos en las prácticas educativas y la cultura escolar.



Figura 2: Palancas aceleradoras para la inclusión educativa



Por tanto, las palancas para la inclusión hacen alusión al desarrollo de diversos recursos, tanto educativos como humanos. Para su puesta en marcha y activación es necesario la existencia de voluntad y recursos específicos, así como la visión de un enfoque sistémico, que tenga en cuenta como estas interactúan entre sí y con otros elementos del sistema educativo; así como los mecanismos de evaluación y seguimiento apropiados.

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, ejemplos de posibles **palancas para la inclusión** serían:

- ≡ **Planes de formación del profesorado:** formaciones orientadas a la diversidad y a la inclusión que tienen el potencial de transformar las dinámicas del aula.
- ≡ **Desarrollo de un Currículum inclusivo:** un currículum que refleje la diversidad cultural y las diferentes necesidades de aprendizaje.
- ≡ **Participación comunitaria:** involucrar a las familias y a la comunidad en el proceso educativo.
- ≡ **Evaluación formativa:** sistemas de evaluación que apoyen el aprendizaje individualizado y reconozcan diversas formas de logro.
- ≡ **Tecnología educativa:** uso de la tecnología para personalizar el aprendizaje y superar barreras.
- ≡ **Políticas de agrupamiento flexibles:** estrategias que eviten la segregación y promuevan la interacción entre diversos grupos de estudiantes.
- ≡ **Apoyo lingüístico integrado:** programas que apoyen el desarrollo lingüístico de estudiantes multilingües en todas las asignaturas.
- ≡ **Colaboración interdisciplinaria:** fomentar la colaboración entre docentes de diferentes áreas para abordar de manera integral las necesidades de los estudiantes. Mentoría y tutoría: Sistemas de apoyo individualizado para estudiantes.
- ≡ **Promoción de Liderazgos que entiendan la diversidad y la interculturalidad como un valor escolar y de la sociedad en general:** direcciones y equipos directivos comprometidos con la inclusión pueden impulsar cambios en toda la escuela.

ELEMENTO CLAVE 1

MOVILIDAD EN CONTEXTOS MIGRATORIOS



La movilidad es un elemento indispensable a tener en cuenta en el presente análisis. No sólo por la complejidad de los patrones migratorios actuales sino porque ésta sigue presente en la realidad de las familias migrantes una vez que llegan a España. Las personas que han participado en las entrevistas y los grupos de discusión (con una estancia media de cuatro meses a dos años) han transitado entre países de origen y tránsito antes de llegar a España, por ejemplo Siria, Líbano, España; y en España en distintas regiones y ciudades –Alicante/Salamanca/Valencia, o Sevilla/Salamanca, etc.-.

Además, hay que tener presente la dimensión transnacional y los sucesivos cambios asociados a los propios procedimientos administrativos, por ejemplo aquellos asociados al propio sistema de acogida para las personas solicitantes de asilo que podrían implicar traslados que pueden impactar significativamente en la educación y bienestar de los niños y de las niñas.

”

“Y otros que llegan ... y piden protección internacional y aquí lo dejan en la misma ciudad.

Pero en otras ciudades lo mueven. No sé si será porque Salamanca es más pequeña y entonces no mucha gente viene para acá ... Yo por lo menos, de verdad, no sabía que existía Salamanca [...] Sé cuándo la Cruz Roja me dice, te salió plaza y cuando me dice la dirección y estando yo en Madrid, que yo llevaba cinco meses en Madrid y ahí yo conocí Salamanca, pero sí, antes no sabía que existía Salamanca. Y otras personas que están aquí igual que nosotros me dijeron, no, nosotros llegamos aquí directo a Salamanca, pedimos la protección internacional y nos dejaron aquí. Y están en la primera fase aquí. Y así sería bien porque no te afecta tanto el cambio. Uno está más estable. Claro” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

Aspectos como la distribución geográfica, la existencia de plazas en centros de acogida o viviendas, las propias fases del programa de acogida, los traslados por cuestiones de empleo e incremento de las oportunidades laborales, las políticas autonómicas y las diferencias entre recursos en las comunidades autónomas, etc., son factores que juegan un papel determinante en los procesos de aprendizaje y adaptación de las y los recién llegados.

”

“... en principio les dio un poco duro porque pues les tocó dejar todo y llegar a una parte nueva, pues estaban como asustados, como la expectativa de que iba a pasar y dónde íbamos a vivir” (Entrevista familiar, Valencia).

“Yo creo que en el caso de mis niños lo que más les ha afectado es el hecho de estar moviéndose de un centro educativo a otro. Fueron tres centros educativos en los que han estado mis niños. Estuvieron tres meses en uno, después en Ávila cuando pasamos a clase cero, estuvieron en otro” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

“Porque en Valencia ya duramos dos meses, de allí a Madrid, como es allí la fase cero en Madrid. Los escolaricé a los dos... Se estaban como que adaptando, les estaba gustando, y después el cambio aquí a Salamanca. Entonces otra vez empezar de cero, digo de cero porque el cambio ... como dice ella, el cambio, otros libros, otra ciudad, entonces... Aquí a ellos les ha afectado un poco, porque me han comentado que los alumnos, los compañeros, son como un poco más cerrados y a ellos les ha costado como adaptarse” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

“Es todo emocional. Sí definitivamente que sí. Mis muñecas también incluso ahora, aunque ya están en el colegio, siguen asimilando la situación” (Grupo de discusión, familiares, Zaragoza).

“Faltaban tres meses para acabar el curso. Faltaban tres meses para acabar el curso, tres meses” (Grupo de discusión, alumnado primaria, Huesca).

Para las familias, la edad, constituye un elemento clave ante la adaptación y la llegada, siendo para las niñas y niños recién llegados en edades tempranas más fácil el proceso:

”

“Yo considero que según la edad, influye más. Porque los niños pequeños son más adaptables. Entonces, claro, les afecta el hecho de moverse de un centro a otro, pero ellos se adaptan. Ellos se adaptan y se integran con los niños, no hay problema. Pero ya en edades más grandes eso les afecta” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

La **dimensión transnacional** aplicada al contexto educativo pone de manifiesto como la movilidad de personas, ideas y prácticas a través de las fronteras nacionales afecta las experiencias educativas, las identidades de los y las estudiantes y los sistemas educativos. La configuración de sus identidades híbridas, fluidas, complejas, trascienden las fronteras nacionales, experimentando desafíos en la adaptación en los distintos contextos socioeducativos. Esta dimensión transnacional que también se aprecia en la adquisición de habilidades, desarrollo de perspectivas complejas y de competencias interculturales, así como en el desarrollo de conexiones sociales y académicas que abarcan múltiples países; también plantea desafíos al existir discontinuidades y diferencias en el currículo entre los diferentes sistemas educativos, barreras culturales y lingüísticas en el aprendizaje, etc.

”

“Nuestra vida sigue continuando en nuestros países de procedencia. Nuestro país es natal, pero ya aquí es un mejor futuro, un mejor estudio y mejor vida” (Grupo de discusión, alumnado secundaria, Madrid).

Además la separación de los contextos sociales y familiares de los contextos de origen también tiene impactos en el rendimiento académico, muy presentes en la llegada de estos/as menores.

”

“...yo ahora ando un poco triste porque mis compañeros, todos, se graduaron ya, o sea, se hicieron su fiesta de graduación y yo no puedo soportar ver un rato el teléfono y ver esas cosas porque me sienta mal” (Grupo de discusión, alumnado secundaria, Madrid).

“Que yo la verdad sí quería venir al principio, tipo todo bien, pero yo me quedo mucho, tipo no capté las consecuencias de lo que yo iba a hacer. Lo que yo iba a hacer era dejar mi vida. Más que todo, también llegué a una estrategia humana” (Grupo de discusión, alumnado secundaria, Madrid).

POTENCIALES PALANCAS ACCELERADORAS DE LA DIMENSION MOVILIDAD EN CONTEXTOS MIGRATORIOS

- ≡ Mejorar la coordinación entre los sistemas educativos autonómicos para facilitar la transición de las y los menores.
- ≡ Desarrollar programas de apoyo específicos para niños, niñas y adolescentes que cambian de escuela debido a estos traslados.
- ≡ Promover la formación a docentes sobre las necesidades específicas del alumnado migrante.
- ≡ Establecer mecanismos más flexibles en los procesos de evaluación y adaptación curricular.
- ≡ Incrementar los recursos de apoyo psicosocial para ayudar a los niños, niñas y adolescentes a manejar los cambios frecuentes.
- ≡ Impulsar una educación intercultural para toda la comunidad educativa.

ELEMENTO CLAVE 2

CURRÍCULUM



El ámbito educativo propone diversas aproximaciones teóricas sobre lo que se denomina *currículum*. No existiendo una única definición universalmente aceptada, ya que el concepto ha evolucionado con el tiempo y varía según las distintas perspectivas teóricas. No obstante, se encuentran una serie de elementos comunes en las definiciones, señalando la intencionalidad como planificación deliberada, la flexibilidad -adaptable a situaciones, necesidades y contextos-, la integralidad -abarcando aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores del aprendizaje-, la sistematicidad -al organizar de forma estructurada las experiencias de aprendizaje-, y la contextualidad al adaptarse a un contexto histórico, social y cultural concreto.

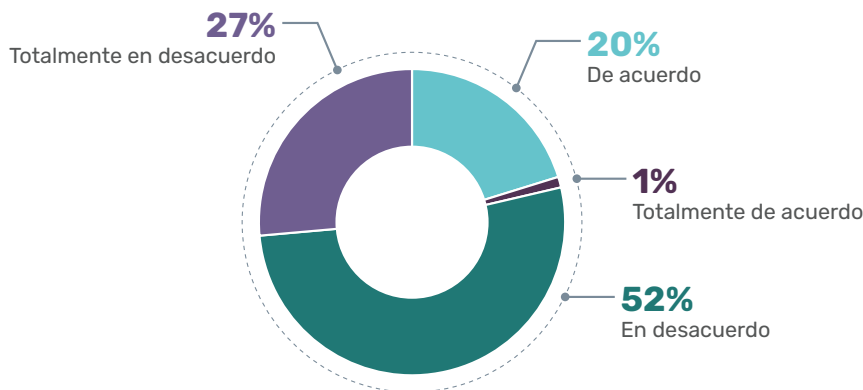
Estos elementos compartidos en las definiciones apuntan al conjunto de experiencias de aprendizaje planificadas y guiadas por una institución educativa, tanto dentro como fuera del aula. Además, el *currículum* presenta una serie de dimensiones asociadas a esta idea compleja, como son la dimensión formal (planes de estudio oficiales), la dimensión real o vivida (la implementación real en el aula), la dimensión o *currículum* oculto (los aprendizajes no planificados que discurren en el entorno educativo), y el *currículum* nulo, o lo que queda excluido de forma deliberada de un plan de estudios.

Son numerosas las perspectivas teóricas que lo han abordado, Tyler (1949) como experiencias de aprendizaje orientadas a la consecución de metas educacionales, Taba (1962) centrándose en la importancia de la selección de contenidos y su organización, Stenhouse (1975) como propuesta educativa abierta al escrutinio crítico y a su traducción posterior a la práctica, de Alba (1991) como síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa, etc. De estos enfoques se deducen a su vez una serie de propuestas que enfatizan en aspectos más técnicos -objetivos, contenidos y evaluación-, prácticos - proceso e interpretación del currículum por parte de los docentes-, y críticos -atendiendo las cuestiones imbricadas en el *currículum* relativas al poder, la ideología y la transformación social-.

Todas estas cuestiones nos hablan de la **existencia de un *currículum* dinámico, que se va construyendo y negociando, incluyendo no solo contenidos y objetivos educativos sino también experiencias, procesos y significados que se construyen en los contextos educativos.** Esta idea es la base de las propuestas desarrolladas en los centros educativos en los que se ha realizado esta investigación, y es un elemento clave si se quiere avanzar hacia un modelo educativo inclusivo.

De las encuestas realizadas solamente el 1% del personal educativo considera que desde el actual modelo educativo se puede atender de manera eficaz la diversidad de necesidades del alumnado.

Gráfico 31: Grado de acuerdo con una atención eficaz de la diversidad de necesidades del alumnado



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

Las entrevistas con el profesorado y personal de los centros señalan las distintas dimensiones del *currículum* y ponen de manifiesto las carencias y deficiencias existentes para avanzar hacia este modelo.



“Tiene que haber un equilibrio entre tenerlos en clase para que su integración socioeducativa sea positiva, pero a la vez tener muchas horas de apoyo, de apoyo del idioma, de centrarnos al principio sobre todo en eso para que su independencia dentro del centro sea grande... dependiendo también de las necesidades de cada alumno” (Entrevista profesorado, Salamanca).

“Siempre que se habla de inclusión educativa, me cabreo mucho. Porque el proceso de inclusión educativa requiere unos recursos. O sea, lo que no se puede es descargar sobre un sistema que está cojo, un peso que no puede soportar. Y ahora mismo no puede soportar la inclusión educativa como se entiende, que suena maravilloso... Parece que somos el sistema educativo más inclusivo, más bonito, más precioso de todo. Y no es así. No es así porque no hay recursos” (Entrevista profesorado, Salamanca).

“Yo creo que sí que habría que realizar un proceso de mínimos en el caso de la educación secundaria obligatoria, de un currículum mucho más adaptado, sobre todo para este tipo de alumnos, para que puedan tener una facilidad al siguiente paso. Porque al final sí, luego en los siguientes pasos son capaces de aprender y de mejorar y de subirse al nivel en el que se está” (Entrevista profesorado, Madrid).

También evidencian **adaptaciones curriculares desiguales en función de la nacionalidad de las personas recién llegadas y de las comunidades autónomas**. Para el caso de las niñas y niños ucranianos recién llegados/as a España tras la guerra sucedida en ese país en el año 2022, se desarrollaron medidas específicas en todo el territorio, financiadas por los fondos europeos de cohesión y los Fondos REACT-UE. Estos dispositivos que contemplaban la escolarización inmediata de menores recién llegados desde Ucrania (página web) para informar sobre el sistema educativo español y del procesos de incorporación a las escuelas en España, guías para comprender las correspondencias a nivel educativo entre ambos países), se complementan con otras medidas aprobadas por las Comunidades Autónomas, responsables de la gestión de la política educativa (la contratación de auxiliares de conversación en castellano, la incorporación de docentes de Ucrania y la elaboración de materiales educativos en ucraniano).

Esta realidad y **priorización de una nacionalidad** contrasta con las propias estadísticas oficiales de “Alumnado extranjero por sexo, país de nacionalidad y enseñanza” donde se identifica un total de alumnado para ambos sexos de 996.040 personas, de las cuales de Ucrania tan sólo son 42.138, en comparación por ejemplo con Marruecos, que asciende a 210.615 personas.

”

“Obviamente al principio se tienen en cuenta otras cosas más que el contenido ... el primer año, por norma general, se tiene en cuenta la adaptación a un grupo de iguales, un poco un seguimiento más individualizado de esta adaptación, más que el contenido curricular ...Entonces sí que es verdad que contenido adaptado como tal, tú entras en la página web de educación, de portada de educación además general de España, y te encuentras que hay un apartado en el que está explicado el sistema educativo, cómo funciona, contenido que pueden usar los ucranianos, el resto de nacionalidades es verdad que en general no suele haber más allá de la que se ha podido crear el propio colegio por necesidad” (Entrevista educadora social, Salamanca).

Tabla 1: Estudiantes extranjeros sistema educativo

| | |
|----------------------------------|----------------|
| TOTAL | 996.040 |
| Unión Europea (27 países) | 220.886 |
| Rumanía | 101.570 |
| Ucrania | 42.138 |
| África | 266.142 |
| Marruecos | 210.615 |
| Senegal | 10.098 |
| América del Norte | 12.021 |
| Estados Unidos | 7.243 |
| México | 3.931 |
| América Central | 67.453 |
| Honduras | 28.831 |
| Nicaragua | 10.047 |
| República Dominicana | 11.928 |
| América del Sur | 241.197 |
| Argentina | 18.916 |
| Bolivia | 14.686 |
| Brasil | 13.778 |
| Colombia | 69.968 |
| Chile | 4.930 |
| Ecuador | 21.110 |
| Paraguay | 9.451 |
| Perú | 32.777 |
| Uruguay | 3.639 |
| Venezuela | 51.936 |
| Asia | 94.350 |
| China | 43.161 |
| Pakistán | 16.802 |
| Palestina | 201 |
| Siria | 2.442 |

Fuente: Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.

”

“... a nivel de inversión, pues, no se invierte lo mismo en una comunidad autónoma en educación que en otra” (Entrevista educadora social, Salamanca).

Las diferencias detectadas entre los *currículums* de los países de origen y los que enfrentan en España son en la mayoría de los casos muy distintos. Así lo señalan los y las alumnas entrevistadas y las familias:

”

“En El Salvador, de hecho, la modalidad educativa ya a los seis años, los niños, están todavía en la parvularia. A los siete años comienzan el primer grado. Sin embargo, aquí, el mismo había cumplido todavía los seis, cuando ya estaba en primer grado. Y súper avanzado, sí. Vamos mucho más adelantado que en el país de nosotros. La niña, sin embargo, la mayor, comenzó el primer año, acá, de siete años, porque como el nivel educativo de ella era menos. A los siete años todavía no estaba leyendo bien y en primer grado acá ya tienen que leer bien... entonces me la pusieron a primer grado. Y en el primer colegio, como era un colegio concertado, me le ayudaron mucho. La maestra tenía apoyo y ella trabajaba con apoyo. Me le ayudaron mucho. Hay mucha diferencia de concertado al público. Hay mucha diferencia” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

“Sí, siento que está también esa diferencia de la educación del país de uno, que va como un poco más lento allá que acá. Acá la educación va más avanzada” (Grupo de discusión, alumnado secundaria, Salamanca).

Si atendemos el currículo como sistema, como conjunto de elementos o unidades interrelacionadas que interactúan a través de procesos para lograr la formación integral e inclusiva del alumnado, se deben integrar los otros elementos del *currículum* que no son estrictamente los asociados a las unidades didácticas.

”

“Y lo que hemos dicho, el departamento de orientación mucho más fuerte, hay más orientadores en los centros educativos que puedan hacer una intervención socioeducativa, que puedan personalizar y dividirse casos y trabajar con las familias, integradores sociales, educadores sociales, para trabajar cuestiones de hábitos, de higiene, con las familias también. Todo este tipo de recursos creo que son claves para tener un sistema educativo inclusivo que pueda incluir a las personas de una manera eficaz y enriquecedora para todos” (Entrevista profesorado, Salamanca).



POTENCIALES PALANCAS ACELERADORAS DE LA DIMENSION CURRICULAR

- ≡ Establecer planes de acogida para la población recién llegada que contemplen elementos de preparación para la diversidad.
- ≡ Realizar evaluaciones iniciales personalizadas que identifiquen el nivel académico, las habilidades lingüísticas y las necesidades específicas de las y los recién llegados.
- ≡ Impulsar una política escolar inclusiva que promueva adaptaciones curriculares sobre la base de la igualdad, la equidad y la inclusión.
- ≡ Impulsar la adaptación curricular bajo un enfoque holístico que abarque todos los aspectos de la vida escolar, que sea flexible y personalizada aprovechando las herramientas digitales.
- ≡ Desarrollar competencias interculturales de forma transversal para toda la comunidad educativa e introducir perspectivas multiculturales en el *currículum* formal (historia, literatura, temas globales, etc.).
- ≡ Continuidad educativa: establecer sistemas para asegurar la continuidad educativa y facilitar la transición educativa en caso de que las familias migrantes se muevan a diferentes comunidades.
- ≡ Fortalecer los departamentos de orientación, las unidades de acompañamiento y la colaboración entre los distintos profesionales y áreas (psicólogos/as, trabajadores/as sociales, mediadores/as culturales) para asegurar abordajes integrales.
- ≡ Involucrar a toda la comunidad educativa en el desarrollo de estrategias para trabajar el *currículum* oculto -lecciones, valores y perspectivas no escritas y no oficiales que los/as estudiantes aprenden en los centros educativos- a partir de un enfoque integral y una visión de largo plazo que atienda la interseccionalidad y las distintas discriminaciones que pueden sufrir las y los recién llegados (género, raza, origen, religión, clase, estatus migratorio, etc.) y el empoderamiento de los sujetos.
- ≡ Impulsar metodologías de **enseñanza inclusivas que fomenten el aprendizaje cooperativo** y el trabajo en grupos heterogéneos, implementando proyectos que promuevan la colaboración intercultural.

**ELEMENTO
CLAVE 3**

RACISMO Y DISCRIMINACIÓN



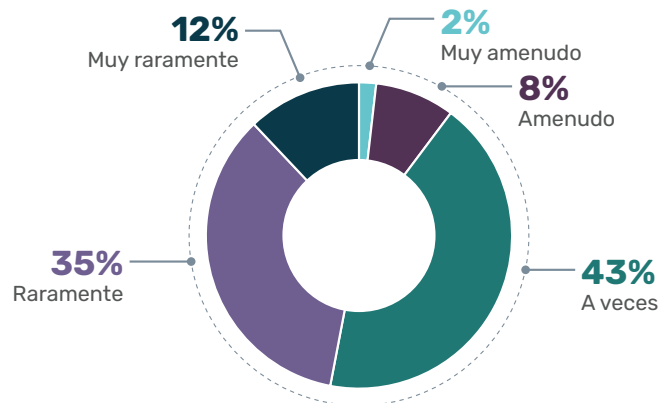
A pesar de los avances y esfuerzos realizados a través de estrategias y políticas específicas, todavía se detectan situaciones discriminatorias y racistas en los entornos educativos que dificultan la inclusión de alumnado de diferente origen étnico y cultural.

Son numerosas las teorías que tratan de explicar el racismo hacia la población migrante, así encontramos explicaciones asociadas a: la competencia por los escasos recursos -vivienda, empleo, servicios sociales- (teoría del conflicto realista), que en el contexto educativo tiene su traducción en las resistencias existentes frente a la asignación de recursos a las y los estudiantes recién llegados (Muzafer, 1967); la construcción en torno a categorías grupales enfrentadas “ellos vs nosotros” (Tajfel y Turner, 1979) y a estereotipos (Steele y Aronson, 1995) que derivan en la segregación en los espacios educativos (Teoría de la Identidad Social); la teoría crítica de la raza que explica como el racismo se integra en las propias estructuras educativas (Ladson-Billings, 2005); la teoría del Racismo Institucional, centrada en explicar cómo las prácticas y políticas institucionales pueden discriminar sistemáticamente a ciertos grupos de estudiantes; la Teoría Crítica de la Raza en la educación, que analiza cómo la raza y el racismo influyen en las prácticas educativas y las experiencias de los y las estudiantes o los postulados de Bourdieu (1980, 1991) sobre la reproducción social argumentando que el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades sociales existentes perpetuando por tanto la marginación de estudiantes inmigrantes. El racismo aversivo (Gaertner & Dovidio, 1986) explica las formas sutiles e inconscientes de discriminación en personas que se consideran no racistas, esto se traduce en un trato diferencial sutil hacia estudiantes inmigrantes por parte de personal docente y estudiantes.

Así como teorías que plantean otras aproximaciones y adaptaciones a las especificidades culturales y al marco legal existente y descentralizado. Estas aproximaciones requieren la formación del profesorado, una revisión curricular y el desarrollo, seguimiento y evaluación de políticas educativas específicas y se asocian a las pedagogías antirracistas que desafían el racismo en el currículo y las prácticas educativas y promueven una conciencia crítica sobre las desigualdades raciales (hooks, 2021; Freire, 1970); el enfoque intercultural que promueve el diálogo y la interacción positiva entre culturas y valora la diversidad como recurso educativo (Besalú & Vila, 2007; Muñoz, 2010); la educación para la Ciudadanía Global que promueve una visión inclusiva y diversa de la ciudadanía y aborda el racismo desde una perspectiva de derechos humanos (Boni, 2012; Mesa, 2019); el enfoque decolonial en la educación que cuestiona las estructuras de conocimiento eurocéntricas (Walsh, 2013) y la educación antidiscriminatoria que promueve la igualdad de oportunidades en la educación combatiendo todas las formas de discriminación (Aguado & Sleeter, 2021; Aguado & Mata, 2018; del Olmo, 2019).

Con respecto al grueso de las personas encuestadas, estas consideran que **hay cierta normalidad en las conductas racistas dentro de los centros educativos**. Y en comparación con cinco años atrás, el 49% de las personas encuestadas valoran que la situación con relación a las conductas racistas es similar en los centros.



Gráfico 32: Frecuencia en las conductas racistas en el centro educativo

Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

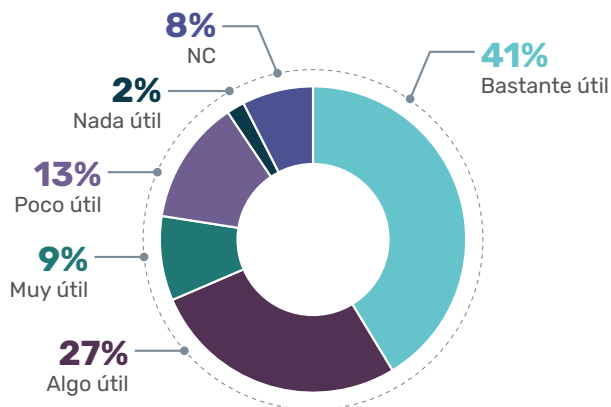


“Mi compañera de piso tiene un niño de ocho años y le ha costado, ya le han cambiado dos veces el colegio porque no logra y aparte prácticamente ya es tocar el tema porque existe la xenofobia, tanto en profesores como en los alumnos, no, tú no eres de aquí, tú no eres de no sé qué más, empieza el bullying, ellos están nuevos, entonces les afecta” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

“También conocí a una muchacha que ella estaba en la ESO, que también estaba aquí en el programa y ella también se tuvo que cambiar de colegio. Porque tuvo xenofobia con un profesor y tuvo xenofobia con sus compañeros” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

El 81% del personal encuestado ha manifestado que los centros en los que trabajan han incorporado protocolos que son utilizados ante esta realidad para la población migrante y que resulta útiles para tales efectos. No obstante, se debe señalar que estos protocolos no son exclusivamente para las personas migrantes recién llegadas, se trata de los **protocolos de acoso escolar**. Estos y sus requisitos vienen establecidos en el artículo 124 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre. Los requisitos incluyen una **definición clara de acoso escolar** – qué se entiende por acoso, abarcando comportamientos como intimidación, insultos, agresiones físicas o verbales, exclusión social, etc.-; un **procedimiento de actuación** –pasos a seguir al detectar una situación de acoso: información, comunicación con las familias implicadas, implementación de medidas correctivas-; **medidas y acciones concretas de intervención** contra el acoso, la prevención y el apoyo; **coordinación entre los actores** del centro educativo, las familias, los servicios sociales y, cuando sea necesario, las fuerzas de seguridad; **mecanismos de seguimiento y evaluación**; **formación al profesorado** en cuanto a la identificación, prevención y gestión de situaciones de acoso escolar; y **divulgación y concienciación** a toda la comunidad educativa. Los protocolos de actuación ante situaciones de acoso serán desarrollados por cada Comunidad Autónoma de acuerdo a sus competencias y los requisitos establecidos en la LOE.

Gráfico 33: Utilidad del protocolo de acoso escolar



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

A pesar de ello, tal y como se ha señalado previamente, se han identificado manifestaciones racistas en el aula y fuera de ella en forma de insultos, segregación o existencia de estereotipos asociados a la nacionalidad. Dichas manifestaciones interseccionan con otras discriminaciones como pueden ser las derivadas por el género, la orientación sexual, el nivel social, etc. Concretamente se señala la existencia de:

- ≡ **Insultos, Estereotipos y Exclusión Social**, son varias las ocasiones en las que los niños y niñas mencionan ser insultadas por otras compañeras y compañeros debido a su origen. Por ejemplo, un niño comenta que es insultado por otros niños debido a su origen marroquí, y que la profesora no toma medidas para detenerlo.



“Me insultan en el cole los chicos... Los gitanos... Les pego ... La profe no hace nada” (Grupo de discusión, alumnado primaria, Huesca).

“En mi clase, mi compañero es muy negro. Todos en la clase dicen: el negro, negro... Cuando se pone todo oscuro en la sala, por ejemplo, cuando apagan las luces... dicen que no lo ven” (Grupo de discusión, alumnado secundaria, Valencia).

“...se piensan que todos los latinos somos de alguna banda. Claro. Ellos te dicen que son bandas latinas, cuando la verdad la mayoría que pertenecen a una banda no son.” (Grupo de discusión, alumnado secundaria, Madrid).

- ≡ **Conflictos Físicos y Verbales**, algunos niños y niñas mencionan que han sido agredidas físicamente o se han involucrado en peleas debido a su origen.



“Yo tengo un problema con el colegio ... porque lo han llevado a dirección ya cinco veces a dirección porque se pelean con la gente porque se meten con él, lo insultan y él se defiende, pues, de forma agresiva” (Grupo de discusión, alumnado primaria, Huesca).

“Una chica compañera mía que es gitana me ha cogido del pelo así, casi me rompe el cuello... Otro día que teníamos juego de mesa en el recreo me ha cogido con las uñas, que tenía unas uñas... Me ha cogido así, casi no he podido ni hablar. Me ha cogido la garganta” (Grupo de discusión, alumnado primaria, Huesca).

“Yo estuve en Sevilla un mes y yo considero que los niños de Sevilla eran, al niño mío, como en dos oportunidades, ellos llegaban a pegar y le pegaban fuerte que me lo hacían llorar. ¿Qué hacía yo para defender al niño?” (Grupo de discusión, familiares, Salamanca).

- ≡ **Exclusión de actividades y juegos**, otro aspecto que refleja experiencias de racismo es la exclusión en actividades escolares, como en los juegos. Un niño señala que no lo dejan jugar al fútbol con los demás debido a su origen, lo cual le hace sentirse mal y excluido.

”

“Cuando jugamos el martes a fútbol. No me gusta...Cuando mis compañeros me insultan, que también, no me gusta. Cuando no me dejan jugar a fútbol...Y me gustaba más el cole en Marruecos porque aquí no me dejan jugar con ellos” (Grupo de discusión, alumnado primaria, Huesca).

- ≡ **Percepción de diferencias por el idioma y la cultura**, algunos niños y niñas expresan que se sienten marginados porque no dominan bien el idioma o porque vienen de un entorno cultural diferente. Este sentimiento de exclusión está vinculado con experiencias de discriminación por parte de sus compañeros/as, quienes los tratan de manera diferente por no ser “nativos”.

”

“Alguien de ellos les habrá contado un insulto en su idioma, en urdu, claro, y no saben lo que significa, y entre broma y broma, pues se lo decían en el idioma... no entendían como que la gente de aquí les insultaba en su idioma...” (Grupo de discusión, alumnado secundaria, Valencia).

“Ella cuando vino aquí, cuando era nueva, tenía clases de física y química y no sabía dónde tenía que ir a clase, y le preguntó a varias personas y le decían a posta en clase que no era...Le decían eso y también luego le preguntó a una profesora y le mandó a un alumno para que le acompañara y también le dijo en otra clase que no era, a posta. Sabía dónde estaba la clase pero no le decían. A posta se lo dijeron mal” (Grupo de discusión, alumnado secundaria, Valencia).

Estas experiencias de racismo afectan profundamente el proceso de adaptación de los niños y niñas a la nueva cultura, generando sentimientos de aislamiento, inseguridad y, en algunos casos, rechazo hacia la nueva cultura o entorno escolar.

Además, las actitudes racistas, xenófobas, aporofóbicas y discriminatorias en general, presentes en la sociedad también se ven reflejadas en las y los profesionales que enfrentan estas realidades en los centros educativos.

”

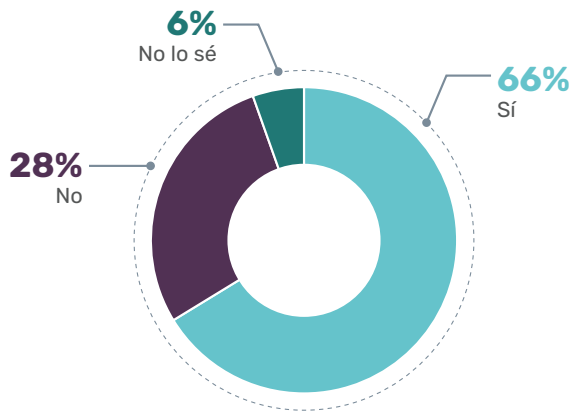
“Al final, vivimos en una sociedad que por mucho que no nos guste, tiene muchos rasgos racistas y también hay mucho choque” (Entrevista, Educadora Social Salamanca).

“Que eso ya no es tanto con un colegio como tal, sino a lo mejor con el profesional con el que te encuentras, ¿no? Que existe cierta barrera allí, pues de... Ah, es que esta familia, pues ya ves una familia... que viene con el velo, ya está asociando una serie de estereotipos, una serie de prejuicios hacia esa persona. Que eso también al final afecta en la intervención” (Entrevista educadora social, Salamanca).

“... a Vidal le puso un parte, literalmente lo estaba echando del instituto.... Un día o sea, por beber agua le puso un parte y lo echó de clase. Claro, él es de raza negra, entonces el profesor es muy racista y dijo que tenía amenaza grave, que nuestro compañero le iba a pegar... dijo que tenía una amenaza” (Entrevista alumnado secundaria, Madrid).

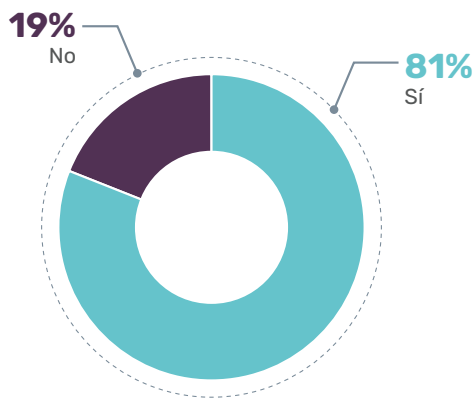
Romper esos estereotipos y eliminar las desigualdades para avanzar hacia sociedades, no solo aulas inclusivas, implica cambiar las mentalidades. En este sentido, un 89% de las personas encuestadas manifiesta que las actividades para combatir estas situaciones son útiles y que en un 66% de los centros educativos realizan actividades específicas sobre racismo y xenofobia. No obstante, el 81% señala que los mecanismos existentes no son suficientes.

Gráfico 34: Actividades específicas para prevenir el racismo y la xenofobia en el centro educativo



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.

Gráfico 35: Mecanismos existentes para abordar las desigualdades



Fuente: elaboración propia a partir de la encuesta realizada.



POTENCIALES PALANCAS ACELERADORAS DE LA DIMENSIÓN RACISMO

- ≡ **Educación en diversidad**, promoviendo programas sobre la diversidad cultural y racial, fomentando el respeto y la inclusión desde edades tempranas.
- ≡ **Formación del profesorado**, capacitando a los y las docentes para identificar, prevenir y gestionar situaciones de racismo en las aulas.
- ≡ **Currículo inclusivo**, incluyendo contenido que represente diferentes culturas y etnias, combatiendo estereotipos y ofreciendo modelos positivos.
- ≡ **Mediación intercultural**, contando con mediadores/as que ayuden a superar barreras culturales y lingüísticas, facilitando la integración de los y las estudiantes y la resolución de conflictos.
- ≡ **Políticas antirracistas claras**, estableciendo normas que prohíban cualquier forma de racismo o situación discriminatoria.
- ≡ **Apoyo académico a migrantes**, creando más aulas de apoyo para estudiantes con barreras lingüísticas o académicas, ayudándolos a integrarse progresivamente.
- ≡ **Tutores y mentoría**, implementando programas en los que estudiantes mayores o voluntarias/os guíen a las personas recién llegadas, facilitando su adaptación y desarrollo educativo y personal.
- ≡ **Participación familiar**, involucrando a las familias migrantes en la vida escolar para fomentar un entorno de apoyo mutuo.
- ≡ **Seguimiento de medidas**, monitoreando y evaluando las estrategias antirracistas para garantizar su efectividad.
- ≡ **Colaboración con Organizaciones Externas**, estableciendo alianzas con **ONGs y entidades externas** especializadas en la lucha contra el racismo y la discriminación, que puedan ofrecer talleres y recursos para educar a estudiantes y docentes sobre la importancia de la igualdad racial.



6. Conclusiones



La educación es un elemento esencial para la sociedad y para el futuro que fomenta el desarrollo personal y el potencial humano, contribuye al progreso económico, impulsa la innovación y el desarrollo tecnológico, promueve la cohesión social, contribuye a reducir las desigualdades sociales y económicas, impulsa la resolución y entendimiento de problemas globales (cambio climático, la migración, la salud, etc.), transmite valores, conocimientos (preservación) y fomenta la evolución cultural apreciando la diversidad. Además, promueve la resolución de conflictos, la paz y la estabilidad social, la cooperación y el aprendizaje mutuo entre seres humanos y proporciona herramientas para fomentar el empoderamiento individual y colectivo y la participación activa. La educación impulsa la igualdad de oportunidades -reduciendo las brechas socioeconómicas y las desigualdades, proporcionando oportunidades de movilidad social- y preserva la democracia -formando una ciudadanía crítica e informada, fomentando la participación democrática y promoviendo el respeto por los derechos humanos y las instituciones-. **La educación es esencial para el desarrollo de los países y en este sentido se debe atender como un asunto prioritario con una dotación de recursos** acorde de manera genérica y específicos destinados a la población migrante y recién llegada.



1. Futuro, sostenibilidad y educación

En un entorno cada vez más complejo e interdependiente, **la educación es fundamental para capacitar a las generaciones actuales y futuras, preparándolas para un futuro sostenible.** En este sentido, la idea de sostenibilidad asociada a la educación constituye la base sobre la que construir sociedades justas e igualitarias que integren principios de sostenibilidad en todos los niveles educativos, promueven la comprensión de la interconexión entre aspectos ambientales, sociales y económicos y fomenten habilidades de pensamiento crítico y la resolución de problemas relacionados con la sostenibilidad. Al integrar la sostenibilidad dentro de la educación se promueven las garantías de acceso igualitario a una educación de calidad para todos los segmentos de la sociedad y se abordan las diversas barreras presentes en la educación -barreras socioeconómicas, de género, culturales, etc.-. Además, se impulsan **políticas educativas inclusivas** que atiendan las necesidades de grupos y personas en situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión; **pedagogías transformadoras** que integren enfoques interdisciplinarios para abordar problemas complejos de sostenibilidad e implementen métodos de enseñanza participativos; y una **gobernanza educativa participativa** que involucra a la comunidad - instituciones educativas, gobierno y sociedad civil- y fomenta la transparencia y la rendición de cuentas en los sistemas educativos. Estos elementos buscan crear **un sistema educativo que entiende la educación como una herramienta poderosa para el cambio social y el desarrollo sostenible, como un catalizador para el crecimiento personal, social y económico;** que brinda las habilidades esenciales para afrontar los retos globales, impulsa la creatividad y el avance, y establece los pilares para construir sociedades más equitativas, prósperas, cohesionadas y pacíficas.



2. Educación inclusiva

La llegada progresiva de niñas y niños extranjeros al sistema educativo español ha supuesto nuevos retos para la atención educativa de los centros escolares, promoviendo el desarrollo de una política de educación inclusiva y de calidad que propugna un enfoque transversal clave en la atención del alumnado migrante. Durante el curso **2022-2023**, el **11,8% del alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias era migrante**.

El enfoque inclusivo se encuentra vinculado al concepto de la **educación como un derecho humano esencial** y se refiere a un **modelo pedagógico que busca atender la diversidad de necesidades del alumnado, con el objetivo de garantizar oportunidades de aprendizaje equitativa para todos**. En este sentido, las directrices nacionales y descentralizadas, atendiendo la especificidad del Estado español, abogan por este modelo como elemento esencial del sistema educativo. Desde aquí, las distintas Comunidades Autónomas, desde la diversidad de orientaciones y recursos, ha venido diseñado políticas sectoriales, planes y programas que tratan de garantizar que **todos los educandos tengan un acceso y una participación sin obstáculos en la educación**, que estén seguros y sanos, libres de violencia y discriminación, y que reciban apoyo con servicios de atención integral.

La propia esencia de la educación inclusiva conlleva una **idea de transformación, educativa** en primera instancia **y social**, en segunda, al ser un vehículo catalizador del futuro de esta. Esta transformación no está exenta de medidas específicas que coadyuven a su consecución. Dichas **medidas** deben estar **respaldadas por un sólido compromiso político**, una correcta **planificación basada en diagnósticos** y un **aumento de la inversión** en educación de calidad. **La igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus características, capacidades o circunstancias personales** -como elemento central de un enfoque que busca eliminar las barreras al aprendizaje y la participación, promoviendo un entorno educativo donde cada individuo pueda desarrollar su potencial en igualdad de condiciones- **y el respeto a la diversidad** -reconocimiento de la heterogeneidad en el aula como elemento que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomenta valores de convivencia, equidad y respeto a la diversidad-, **se erigen como componentes centrales de la educación inclusiva**.

La profesión docente y el cuerpo docente son esenciales para implementar una educación inclusiva y lograr la transformación mencionada. En este sentido, tanto el personal docente como el educativo, enfrenta una serie de retos para lograr su consecución. La escasez de docentes, la falta de oportunidades de desarrollo profesional, las condiciones de trabajo desfavorables y la falta de capacidad para desarrollar el liderazgo, la autonomía y la innovación docente son obstáculos que ralentizan y dificultan la consolidación de un modelo que tendría implicaciones directas en la sociedad española y en su matriz productiva. Para avanzar hacia una educación inclusiva y transformadora, es fundamental **contar con un número suficiente de docentes capaces de atender las diversas necesidades del alumnado, y que todo el personal educativo reciba la formación, motivación y apoyo necesarios**. Esto solo será posible si la educación recibe una **financiación adecuada** y las políticas reconocen y respaldan la labor docente, mejorando sus condiciones laborales y su bienestar profesional.



3. Movilidad y segregación

La movilidad presente, no sólo en la experiencia asociada al hecho migratorio de los y las estudiantes recién llegadas, sino la derivada de los procesos administrativos una vez que están en España, emerge como variable esencial de la inclusión de estas personas. En algunos casos, además de los contextos de origen de estos niños, niñas y adolescentes, donde identifican diferencias en el *currículum*, espacios, horarios, tratamiento, etc., hay que integrar en sus experiencias educativas las etapas de tránsito que hayan vivido en otros países antes de su llegada a España.

Para el caso de las personas que han pedido protección, su estancia y permanencia en un contexto geográfico va a venir marcada por el procedimiento administrativo que acompaña las peticiones. Dicho proceso conlleva el movimiento de familias y menores de una comunidad a otra y por ende el cambio de centros educativos que difieren entre sí adecuándose a las especificidades de cada CCAA -lengua, recursos, profesorado, alumnado, etc.-. **Esta realidad impacta en el desarrollo, el aprendizaje y la situación emocional del alumnado recién llegado y pone de manifiesto la demanda fluctuante en servicios como la educación, la sanidad, la vivienda, los crecientes desafíos en la convivencia y la inclusión en contextos sin mucha diversidad cultural, la necesidad de establecer una mayor coordinación entre las administraciones de las diferentes CCAA, armonizar las políticas de acogida y promover la existencia de servicios públicos flexibles para atender a una población cambiante.**

Una constante entre las CCAA es la segregación escolar público-privada entre la población extranjera. De acuerdo con los datos se ha constatado un 78% de población extranjera en centros de titularidad pública frente a un 66% de población española y desequilibrio regional entre CCAA. Esta realidad tiene **causas** -factores socioeconómicos, políticas de admisión, clasismo de las familias españolas, falta de información sobre los recursos existentes por parte de las familias recién llegadas, presencia previa de población migrante en esas zonas, barreras lingüísticas, percepciones, prejuicios y estereotipos sobre la calidad educativa de escuelas con alta presencia de alumnado extranjero- **y consecuencias complejas** - desigualdad educativa en la calidad de la educación recibida y sistemas educativos con diferentes velocidades, limitación de oportunidades, perpetuación de estereotipos y prejuicios, mayores desafíos para mantener un alto rendimiento académico, tensiones entre el rendimiento individual y el grupal, necesidad de mayores recursos por parte de los centros que concentran mayor porcentaje de alumnado extranjero y recursos insuficientes, dificulta la cohesión social y la convivencia intercultural y favorece la exclusión/ estigmatización residencial, de barrios, centros públicos, presenta desafíos pedagógicos ante la diversidad, perpetua las desigualdades- **y presenta desafíos que requieren de enfoques multidimensionales y del compromiso de toda la sociedad** - distribución equilibrada del alumnado entre centros, incremento de los recursos para las escuelas en zonas desfavorecidas, aumento de los programas de sensibilización y educación intercultural, mejora de la información y del apoyo a las familias extranjeras, etc.-.

Estas realidades complejizan la inclusión y hacen necesaria que la atención se adecue e individualice atendiendo las intersecciones y realidades del alumnado migrante recién llegado.



Racismo y desigualdades

La llegada de población migrante a España desde hace cinco décadas ha tenido un impacto significativo en la sociedad española. Este fenómeno **ha evolucionado con el tiempo, impactando en la demografía, en la economía, en lo social y en los servicios públicos, planteando diversos desafíos, incluyendo la necesidad de diseñar e implantar normas** (Ley Orgánica 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y sus sucesivas reformas) **y políticas específicas -políticas de integración²¹ y políticas para combatir el racismo y la discriminación²² y políticas de educación entre otras-**.

A pesar de estos avances políticos, sociales y económicos las situaciones de desigualdad, así como las manifestaciones²³ de racismo siguen presentes en la sociedad española y en sus contextos, emergiendo en numerosos ámbitos, uno de ellos en el ámbito educativo. Así, hoy se constata rechazo hacia ciertos grupos y etnias y la aparición de nuevas formas de racismo y discriminación fomentados por situaciones de crisis y el auge de discursos políticos anti-inmigración y xenófobos.

Estas manifestaciones racistas presentan una discriminación directa en forma de insultos, exclusión social y agresiones, **una discriminación indirecta** a través de los imaginarios, estereotipos o expectativas bajas por parte del profesorado o resto del alumnado, **un racismo institucional** presente en las prácticas que favorecen a ciertos grupos de personas en detrimento de otras. Además, **también existen otro tipo de desigualdades como las lingüísticas y la curricular etnocéntrica**, que junto con **otras, no solo exclusivas para la población migrante, compartidas por otras niñas, niños y adolescentes, como son las socioeconómicas** - menor acceso a recursos educativos adicionales como clases particulares, actividades extraescolares o dificultades para participar en actividades que requieren aportación económica-, **tecnológicas y de orientación académica** (sexo y origen).

Una vez más hay que señalar que para abordar estas desigualdades se requiere de un esfuerzo continuo y coordinado que implique no solo al sistema educativo, sino también a la sociedad en su conjunto. Es necesario un **enfoque integral** que aborde las raíces del racismo y la desigualdad, promueva la inclusión y valore la diversidad como una fortaleza en el entorno educativo y más allá. **Es necesario avanzar hacia modelos educativos inclusivos porque sentarán las bases de otro tipo de sociedad, una sociedad intercultural, cohesionada, inclusiva, sostenible e igualitaria.**

Además de las conclusiones generales señaladas, **el estudio identifica importantes obstáculos lingüísticos y culturales**, donde las dificultades con el español e inglés afectan notablemente el desempeño académico y la adaptación social del alumnado recién llegado.

También, se evidencia **una preocupante insuficiencia de recursos**. Aunque existen medidas de inclusión como aulas de enlace y programas de apoyo, estas no logran cubrir adecuadamente las necesidades de los y las estudiantes inmigrantes. Esta situación es particularmente grave en las escuelas públicas, que acogen a la mayoría de este alumnado y se sienten especialmente mal preparadas para atenderlos.

²¹ Planes Estratégicos de Ciudadanía e Integración (2007-2010, 2011-2014), Fondo de Apoyo a la Acogida e Integración de Inmigrantes, Acuerdos bilaterales con países de origen para "gestionar" flujos migratorios.

²² Estrategia integral contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia (2011), Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia.

²³ Estas expresiones se manifiestan en el acceso a vivienda y empleo, en la existencia de prejuicios y estereotipos en los medios de comunicación, en la existencia de incidentes de violencia racista, etc.

El papel del profesorado se revela como crucial en este proceso de inclusión. Este resulta fundamental para crear un ambiente inclusivo y facilitar la adaptación de los y las recién llegadas. Sin embargo, el estudio muestra que muchos docentes se sienten limitados en su capacidad para cumplir eficazmente esta función. Además, se identifican **problemas estructurales significativos**. Una gran mayoría del personal docente, el 71%, considera que las aulas están sobrepobladas. Esta alta proporción de estudiantes por clase dificulta enormemente la atención personalizada que requieren los y las alumnas inmigrantes recién llegadas. Como consecuencia, se complica la adaptación de los métodos de enseñanza para abordar las diferencias en los ritmos de aprendizaje y las barreras del idioma que enfrentan estos estudiantes.

En síntesis, **el estudio subraya la urgente necesidad de mejorar los recursos disponibles, fortalecer la formación docente y optimizar las condiciones en las aulas. Estas medidas son esenciales para lograr una inclusión efectiva y equitativa de los y las estudiantes.**



7. Propuestas



PROPUESTAS DE ACTUACIÓN PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO MIGRANTE RECIÉN LLEGADO

Las propuestas de actuación que se sugieren a continuación vienen marcadas en primera instancia por las conclusiones generales presentadas, siendo propuestas orientadas a la construcción de políticas públicas educativas integrales e inclusivas, y en segundo lugar por los hallazgos y evidencias encontradas en la investigación²⁴.

7.1. Políticas Integrales Inclusivas educativas

Suponen un avance hacia modelos holísticos, cuyo enfoque no solo se centre en la adquisición del idioma, sino que también aborde aspectos sociales, emocionales y culturales de la inclusión. En este sentido sería interesante incorporar otras experiencias de la Unión Europea.

Los Enfoques de Inclusión Escolar de niños y niñas Inmigrantes en los países de la Unión comparten unas tendencias generales como son el **apoyo lingüístico**, **la educación intercultural en el currículo**, **la formación docente** y **la participación familiar**, y **comparten una serie de desafíos comunes como son el equilibrio entre integración y mantenimiento de la identidad cultural, la superación de barreras lingüísticas, la segregación escolar, la formación adecuada del profesorado y la adaptación a la diversidad de perfiles y necesidades de los y las estudiantes inmigrantes**. Los avances hacia enfoques holísticos requieren una **inversión significativa en recursos, formación del personal y coordinación entre diferentes servicios**. Sin embargo, los beneficios a largo plazo en términos de integración exitosa y resultados educativos positivos pueden justificar esta inversión.

Bajo los principios de integralidad, al considerar todos los aspectos del desarrollo – cognitivo, emocional, social y físico – de las y los niños, **contextualización**, al tener en cuenta el contexto y los entornos – familiar, comunitario y cultural– de las y los estudiantes, de **personalización**, al adaptar las intervenciones a las necesidades individuales de cada estudiante, y de **continuidad**, ya que se proporciona apoyo continuo a lo largo de toda la trayectoria educativa.

Estas **políticas** deben **incorporar** una serie de **elementos clave** como son: el **apoyo lingüístico integral**, el **bienestar emocional y psicológico**, la **inclusión social**, la **competencia cultural**, la **participación familiar** y el **desarrollo académico**. Y para su implementación deben atender aspectos clave como son la **formación docente**, la **colaboración interdisciplinaria**, las **Alianzas comunitarias**, las **políticas escolares inclusivas** y la **evaluación continua**.

²⁴ Además como anexo 1 se han presentado los resultados obtenidos de la pregunta abierta de la encuesta: ¿Qué propuestas de mejora tendrías para mejorar la incorporación, el aprendizaje y el rendimiento del alumnado recién llegado?

7.2. Programas y Planes

Las siguientes propuestas articuladas en torno a programas y planes se asocian de forma directa con un aumento de los recursos tanto materiales como humanos, una mejor formación docente e inclusión en las aulas a través de personal especializado y más apoyo. Esta serie de Programas y Planes específicos podrían desarrollarse con las mismas metodologías para todas las CCAA, aunque mantengan un carácter flexible y de adaptación a cada contexto:

Programa Nacional de Distribución Equilibrada del Alumnado

Objetivo: Reducir la segregación escolar público-privada.

Medidas:

- Establecer cuotas máximas de concentración de alumnado migrante por centro.
- Implementar incentivos para centros concertados y privados que acojan mayor proporción de alumnado migrante.
- Crear un sistema de asignación de plazas que promueva la diversidad.



Plan Integral de Formación Docente en Educación Intercultural

Objetivo: Mejorar la capacitación del profesorado para atender la diversidad.

Medidas:

- Incorporar formación obligatoria en educación intercultural en los planes de estudio universitarios de grado en educación infantil y primaria y en el Máster de profesorado de secundaria.
- Ofrecer cursos de formación continua y especialización en atención a la diversidad.
- Crear una red de mentores expertos en educación intercultural.

Programa de Apoyo Lingüístico y Académico Personalizado

Objetivo: Facilitar la integración y el éxito académico de estudiantes migrantes.

Medidas:

- Implementar aulas de acogida con programas intensivos de aprendizaje del idioma.
- Ofrecer tutorías individualizadas y refuerzo académico.
- Desarrollar materiales didácticos adaptados a diferentes niveles lingüísticos.
- Establecer métodos de evaluación mixtos y adaptados, que no dependan exclusivamente del dominio del idioma, considerando otras variables como el progreso individual.
- Desarrollar programas de mentoría (bolsa de docentes o estudiantes) para guiar la inclusión y apoyo individualizado con mentores con clases de refuerzo o apoyo adicional fuera del horario regular y planes de aprendizaje individualizados cuando sea necesario.
- Impulsar programas de Transición gradual a las clases ordinarias y seguimiento continuo del progreso académico y social.



Sistema de Coordinación Interautonómica para la Continuidad Educativa

Objetivo: Garantizar la continuidad educativa de estudiantes en situación de movilidad.

Medidas:

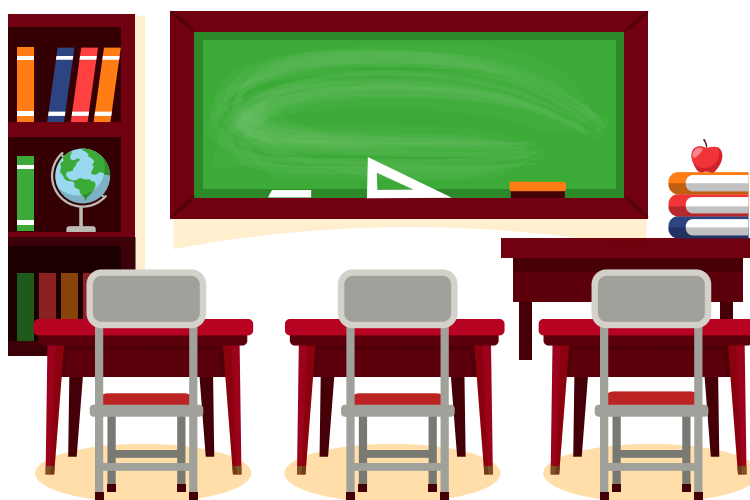
- Crear una plataforma digital para el seguimiento del expediente académico.
- Establecer protocolos de coordinación entre centros educativos de diferentes CCAA.
- Implementar un programa de apoyo para la transición entre centros.

Plan de Fomento de la Participación Familiar y Comunitaria

Objetivo: Incrementar la implicación de las familias migrantes en la educación.

Medidas:

- Crear programas de mediación intercultural en los centros educativos.
- Ofrecer servicios de traducción e interpretación para facilitar la comunicación.
- Organizar actividades interculturales que involucren a toda la comunidad educativa.



Programa de Educación socioemocional

Objetivo: Promover la autoestima y la identidad positiva del alumnado

Medidas:

- Crear espacios de diálogo y expresión donde los y las estudiantes recién llegadas puedan expresar sus experiencias y sentimientos, facilitando así su transición y adaptación.
- Incorporar proyectos donde los y las estudiantes recién llegadas relaten sus historias, lo cual no solo sirve para validar sus experiencias, sino también para educar y sensibilizar a sus compañeros y compañeras y formar conexiones empáticas.

8. Referencias bibliográficas



- ≡ Aguado, María Teresa (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *XXI. Revista de Educación*, 7, 43-51.
- ≡ Aguado, Teresa & Sleeter, Cristhine (2021). Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 1-5. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/22734>
- ≡ Aguado, Teresa & Mata, Patricia (coord.) (2018). *Educación intercultural*. Madrid: UNED.
- ≡ Anzaldúa, Gloria (2004). Movimientos de rebeldía y las culturas que traicionan. En Bell hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval et al., *Otras inapropiables: Feminismos desde las fronteras*, Rocío Macho Ronco et al (trad.). Madrid: Traficantes de Sueños.
- ≡ Anzaldúa, Gloria (2016). *Borderlands/La Frontera: la nueva mestiza*. Carmen Valle (trad.). Madrid: Capitán Swing.
- ≡ Anzaldúa, Gloria & Keating, Analouise (eds.) (2002). *This Bridge We Call Home: Radical Visions for Transformation*. New York: Routledge.
- ≡ Banks, James A. & Cookson, Peter & Gay, Geneva & Hawley, Willies D. & Irvine, Jacqueline J. & Nieto, Sonia & Schofield, Janet & Stephan, Walter (2015). Education and diversity. In Walter C. Parker (ed.) *Social Studies Today: Research and Practice*. Second Edition (pp. 85-94). Routledge.
- ≡ Besalú, Xavier (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- ≡ Berry, John W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*. *Wiley-Blackwell*, 46(1), 10. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x.
- ≡ Besalú, Xavier & Vila, Ignasi (2007). *La buena educación. Libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Cuadernos de Educación Intercultural. Madrid: la Catarata.
- ≡ Boni, Alejandra (2012). La educación para el desarrollo como educación para las ciudadanías globales. *Revista I+T+C - Investigación, Tecnología y Ciencia* 1(6), 59-72.
- ≡ Bourdieu, Pierre (1980). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.
- ≡ Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Tr.: A. Pazos. Madrid: Taurus Ediciones.
- ≡ Carbonell Sebarroja, Jaume (2013). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Ediciones Morata.
- ≡ Cortina, Adela (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós.

- ≡ Crenshaw, Kimberle (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *Legal Forum* 1(8), 139-167. Available at: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- ≡ Cucalón Tirado, P., & del Olmo, M. (2019). Dilemas y tensiones de la práctica docente con alumnado migrante. *Disparidades. Revista De Antropología*, 74(1), e007.<https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.007>
- ≡ Del Olmo, Margarita (2019). Las Aulas de Enlace a través de una historia de vida. En *Diversidad, educación y políticas públicas desde un enfoque intercultural* (pp. 108-112). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- ≡ Epstein, Joyce L. (2001). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk, JESPAR*, 6(1-2), 161-168, DOI: [10.1207/S15327671ESPR0601-2_10](https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0601-2_10)
- ≡ Epstein, Joyce L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento familiar en las escuelas: estudios y prácticas*. Santiago de Chile: Fundación CAP.
- ≡ Epstein, Joyce L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, 4th Edition*.
- ≡ Escarbajal, Andrés (2017). La inclusión educativa del alumnado extranjero: políticas educativas de calidad y equidad. *Revista Científica Internacional*, IV (1), 17-43.
- ≡ Essomba, Miguel Ángel (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó
- ≡ Freire, Pablo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.
- ≡ Gaertner, Samuel L. & Dovidio, John F. (1986). The Aversive Forms of Racism. En J. F. Dovidio & S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, Discrimination and Racism* (pp. 91-125). San Diego: Academic Press.
- ≡ García Fernández, José Antonio (2014). *Escuela Diversidad Cultural e Inclusión* Investigación y Debate. Madrid: La Catarata.
- ≡ Garreta, Jordi (2009). Escuela y familias inmigradas. Relaciones complejas. *Revista Complutense de Educación* 20(2), 275-291.
- ≡ Gay, Geneva (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Practice, & Research*. New York: Teachers College Press.
- ≡ Gay, Geneva (2005). Politics of Multicultural Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 22.
- ≡ Gibson, Margaret (1988). *Accommodation Without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- ≡ Gibson, Margaret (1998). Promoting Academic Success among Immigrant and Minority Students. *Educational Policy*, 12(6), 615-633.
- ≡ Gibson, Margaret & Ogbu, John (1990). *Minority status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York: Garland Press.
- ≡ Gibson, Margaret A., & Hidalgo, Nicole (2009). Bridges to Success in High School for Migrant Youth. *Teachers College Record*, 111(3), 683-711.
- ≡ Gibson, Margaret A., & Jill P. Koyama. (2011). Immigrants and Education. In Bradley Levinson & Mica Pollock, Eds. *A Blackwell Companion to Anthropology of Education*. Walden, MA: Wiley Blackwell.
- ≡ Hooks, bell (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.

- ≡ Ladson-Billings, Gloria & Ltd, Francis. (2005). The evolving role of critical race theory in educational scholarship. *Race Ethnicity and Education* 8, 115-119.
- ≡ Lugones, María (2008). Interseccionalidad y Feminismo decolonial. En Ramón Grosfoquel & Roberto Almanza, *Lugares decoloniales. Espacios de intervención en las Américas* (pp. 119-124). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- ≡ Maiztegui-Oñate, Concepción (2007). La participación como una opción transformadora en los procesos de educación ciudadana. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 144-160.
- ≡ Maiztegui-Oñate, Concepción & Ibarrola-Armendariz, Aitor (2012). Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades. *Aloma* 30(2), 333-41.
- ≡ Mesa, Manuela (2019). La Educación para la Ciudadanía Global: Una apuesta por la Democracia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 8(1), 15-26.
- ≡ Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2022). *PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- ≡ Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte (2024). *Las Cifras de la Educación en España: Estadísticas e Indicadores. Edición 2024*. Madrid: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte.
- ≡ Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Madrid: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE).
- ≡ Muñoz, Antonio (2010). Hacia una educación intercultural. Enfoques y modelos. *Revista Cultural* 58, 49-57.
- ≡ Muzafer, Sherif (1967). *Group Conflict and Co-operation. Their Social Psychology*. New York: Taylor&Francis
- ≡ Nussbaum, Marta (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- ≡ Osuna, Carmen & del Olmo, Margarita (2019). El racismo oculto. Sobre la complicidad involuntaria en el mecanismo racista. *Convives*, 25, 16-23.
- ≡ Osuna, Carmen & del Olmo, Margarita (2021). Racismo: desde las diferencias a las desigualdades. En *Diversidad e igualdad en Educación* (pp. 59-89). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- ≡ Renew Europe (2021). *Cartografía del Odio. España, Francia, Italia, Polonia, Alemania 2015-2020*. Bruselas: Oficina de Maite Pagazaurtundúa. Recuperado de <https://cartografiadelodio.com>
- ≡ Sen, Amaryta (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina.
- ≡ Serra, Carles (2002). El racismo observado. *Cuadernos de pedagogía*, 315, 77-82.
- ≡ Steele, Claude M. and Aronson, Joshua (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and Social Psychology*, 69(5), 797-811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- ≡ Suárez-Orozco, Carola & Suárez-Orozco, Marcelo (2001). *Children of Immigration*. Harvard: Harvard University Press.
- ≡ UNESCO (2008). *La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. 48ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre de 2008.

- ≡ UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Paris: UNESCO.
- ≡ Walsh, Catherine (2013). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- ≡ YMCA (2023). *Estudio Escalera Inclusiva: Estudio exploratorio sobre el acceso y la promoción del alumnado migrante de secundaria en los centros educativos públicos*. Madrid: YMCA.

A. Anexo I



¿Qué propuestas de mejora tendrías para mejorar la incorporación, el aprendizaje y el rendimiento del alumnado recién llegado?

PREGUNTA ABIERTA DE LA ENCUESTA

- 1 Aulas de Acogida y Enlace
- 2 Reducción de Ratio
- 3 Mayor Personal y Recursos
- 4 Apoyo Curricular y Personalizado
- 5 Formación del Profesorado
- 6 Involucración de las Familias y Comunidad
- 7 Atención Diversificada y Planes de Acogida
- 8 Mayor Apoyo Institucional para la incorporación, aprendizaje y rendimiento

1

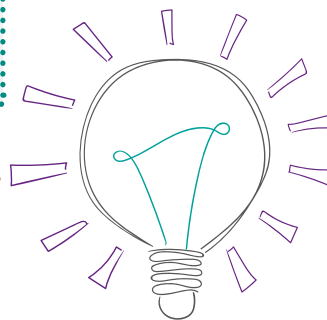
≡ Necesidad de crear y fortalecer aulas específicas para la integración de las y los estudiantes recién llegados, incluyendo el aprendizaje de las lenguas oficiales y las normas del centro educativo.

2

≡ Se sugiere disminuir el número de estudiantes por aula para ofrecer una atención más personalizada y mejorar la calidad de la enseñanza.

3

≡ Incrementar la cantidad de profesorado, especialmente aquel especializado en apoyo educativo, idiomas y compensación de desfase curricular.
≡ Necesidad de recursos materiales y humanos adicionales para apoyar tanto a estudiantes como a sus familias.



8

≡ Se solicita mayor dotación de personal especializado (profesorado de apoyo, tutores individuales, personal especializado en integración lingüística y cultural -PT (Pedagogía Terapéutica), AL (Audición y Lenguaje), orientadores y trabajadores sociales-).

4

≡ Adaptación curricular y lingüística, con clases de refuerzo y programas específicos para ayudar a los estudiantes a nivelarse académicamente y lingüísticamente.
≡ Profesores de apoyo y tutores para seguimiento individualizado y orientación de estudiantes y familias.

5

≡ Propuestas para la formación continua del profesorado en temas de inclusión, diversidad cultural y métodos de enseñanza adaptados a estudiantes inmigrantes.

6

≡ Mayor comunicación y apoyo a las familias, incluyendo intérpretes cuando sea necesario, y actividades para fomentar la integración cultural y social.

7

≡ Desarrollo de planes específicos de acogida y atención integral, considerando la diversidad cultural y las necesidades particulares de cada estudiante.

YMCA

WWW.YMCA.ES