

INCLUSIÓN EDUCATIVA E INMIGRACIÓN: UN RETO DEL SIGLO XXI

TRABAJO FIN DE GRADO - INVESTIGACIÓN



Carmen Bernad Fernández

Directora: Patricia Revuelta Mediavilla

Doble grado de Educación Primaria y Educación Infantil

Curso 2023/2024

Contenido

Resumen, abstract y palabras clave	2
1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	4
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1. Factores de la inmigración	7
2.2. Integración e inclusión educativa.....	10
3. OBJETIVOS	13
4. MÉTODO	14
5. DESARROLLO	16
5.1. Políticas de inclusión educativa para la población inmigrante de la Unión Europea (UE).....	16
5.2. Políticas de inclusión educativa para la población inmigrante en España	20
5.3. Inclusión educativa en España: evolución cuantitativa	25
5.4. Políticas Educativas en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM)	29
5.5. Aulas de Infantil en España: de la teoría a la práctica.....	33
6. CONCLUSIONES	45
6.1. Conclusiones.....	45
6.2. Fortalezas y debilidades del TFG	46
7. BIBLIOGRAFÍA	48
ANEXOS	52
Anexo I. Cuestionario a maestros de Educación Infantil en España (2024).....	52
Anexo II. Encuesta inicial del tema original (2023).....	72

Resumen, abstract y palabras clave

RESUMEN

El Trabajo de Fin de Grado titulado "Inclusión educativa e inmigración, un reto del siglo XXI", surge como resultado de una experiencia de prácticas en un colegio italiano durante el año 2023. Esta experiencia inspiró la idea de ser replicada en las aulas españolas, considerando el crecimiento reciente y continuo de alumnos de origen inmigrante en el país. La importancia de la inclusión educativa se destaca al reconocer su impacto directo en la sociedad, puesto que promueve, entre otros aspectos, la socialización, la convivencia y el desarrollo personal. El objetivo principal del trabajo es investigar las políticas y medidas de inclusión educativa en la Unión Europea, España y la Comunidad Autónoma de Madrid, y determinar si se implementan en las aulas españolas. Para alcanzar este objetivo, se emplearán dos metodologías: una revisión bibliográfica y cuestionarios a maestros de Educación Infantil en España, quienes tienen experiencia trabajando con alumnos de origen inmigrante y poseen un conocimiento directo de la realidad educativa de este colectivo.

PALABRAS CLAVE

Inclusión educativa, Alumnado inmigrante, Diversidad, Maestros, Educación Infantil.

ABSTRACT

The Final Degree Project titled as "Educational Inclusion and Immigration, a challenge of the 21st Century" emerges as a result of a practical experience in an Italian school during the year 2023. This experience sparked the idea of replicating it in Spanish classrooms, considering the recent and ongoing growth of students of immigrant background in the country. The significance of educational inclusion is highlighted by acknowledging its direct impact on society, as it promotes, among other aspects, socialization, convivence, and personal development. The main objective of the project is to investigate the policies and measures of educational inclusion in the European Union, Spain, and the Autonomous Community of Madrid, and to determine if they are being implemented in Spanish classrooms. To achieve this objective, two methodologies will be employed: a literature review and questionnaires with Early Childhood Education teachers in Spain, who have experience working with students of immigrant background and possess direct knowledge of the educational reality of this group.

PALABRAS CLAVE

Educational inclusion, Immigrant students, Diversity, Teachers, Early Childhood Education.

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Este Trabajo Fin de Grado (TFG) nace de una experiencia ofrecida por la Universidad Pontificia Comillas en el año 2023 para hacer las prácticas del 5º curso en el Doble Grado de Educación Primaria y Educación Infantil, en una escuela de Brescia, Italia. Fue una experiencia muy gratificante y enriquecedora y una gran oportunidad de aprendizaje.

Italia cuenta con un sistema educativo muy parecido al español en las etapas de Educación Infantil y Primaria, por lo que se daba clase prácticamente de la misma forma. La dificultad más significativa que encontré, no fue enseñar en un idioma que desconocía, sino la gran diversidad sociocultural y lingüística que habitaban en ese centro. Fue tal la sorpresa, que me surgió una inquietud: ¿Sería posible plantear una experiencia similar en las aulas españolas?, ¿existe ya algún caso parecido en España?, ¿podría llevarse a cabo esta oportunidad de aprendizaje en un aula de Educación Infantil?

Me interesó mucho cómo trabajaban la parte de la integración desde la educación, por lo que decidí que mi tema a investigar fuera la inclusión del colectivo inmigrante desde el ámbito educativo. Este tema suscita mucho interés en la población española, dado que, a diferencia de otros países, España no lleva mucho tiempo con una cantidad significativa de alumnos de origen inmigrante en las aulas.

Al adentrarme en el tema de la integración e inclusión educativa, motivada por mi experiencia e intereses particulares, descubrí que era un tema de gran relevancia en el ámbito educativo, y a la vez muy amplio y complejo. Por tanto, lo considero un tema de gran interés para conocer, analizar y profundizar y, por ello, se convirtió en el tema de mi Trabajo Fin de Grado.

En este sentido, la inclusión e integración es un fenómeno importante para las sociedades, cada vez más complejas e interculturales. Es importante promover la integración para generar un buen ambiente de convivencia en el que todas las personas se sientan acogidas con independencia de su origen. A nivel educativo es todavía más importante, dado que la educación es un pilar fundamental de la inclusión y de la socialización; las escuelas son los lugares donde crecen y se desarrollan los niños y niñas para convertirse en personas adultas y competentes.

Además, dentro del sistema educativo español, la etapa más básica e importante es la Educación Infantil. Los maestros y maestras en esta etapa somos los responsables (en gran medida) de conseguir una buena integración e inclusión educativa desde la base. Por lo tanto, si cada vez más nos podemos encontrar en situaciones de diversidad cultural en el aula con niños y niñas de origen inmigrante, debemos estar preparados para ofrecer a todos ellos una educación inclusiva y de calidad.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, el objetivo principal del trabajo es analizar el tema de la inclusión educativa de la población inmigrante desde tres niveles: la Unión Europea, España y la Comunidad Autónoma de Madrid. Además, se analizan experiencias concretas en algunas aulas de infantil en España para ver cómo cristaliza todo lo anterior en la práctica.

Para contextualizar y desarrollar los objetivos planteados en este trabajo, primero, se enmarca el tema a través de la exposición del fenómeno de la inmigración en España y la conceptualización de la integración e inclusión. Después, se desarrollan los objetivos a través de un análisis bibliográfico, basado en documentos e informes las páginas web de organismos nacionales e internacionales, y bases de datos. Además de la revisión bibliográfica, se ha diseñado un cuestionario como método de investigación, a través de la cual se extrae información de la realidad de las aulas actuales en la Etapa de Infantil, para ser comparada y contrastada con los datos obtenidos de la revisión bibliográfica. Educación Infantil, es una etapa educativa clave en la inclusión social, puesto que se promueve el desarrollo de la socialización, la convivencia y la personalidad de cada alumno a nivel individual y grupal.

2. MARCO TEÓRICO

Durante la década de los años noventa, en España, se origina un fenómeno importante e inevitable a nivel social como es la llegada masiva de población inmigrante al país (Ortega Pérez, 2003). Ante esta situación, surge la necesidad de diseñar y organizar una respuesta humana, que promueva la inclusión de todas estas personas en la sociedad y cultura españolas. Uno de los mecanismos que inicia esa respuesta es la educación, un ámbito desde el cual se diseñan políticas y planes que puedan regular la integración de esta población en la sociedad, tal y como expone Ortega Pérez en la obra citado anteriormente.

La inclusión de la diversidad en una sociedad es primordial para lograr una buena convivencia. Por ello, desde la educación se inicia un proceso de cambio en el que la diversidad pasa de ser visto como un problema, que ocasiona desigualdades, a ser visto como una fuente de riqueza en todos los niveles (económico, político, social etc.) y una buena oportunidad de aprendizaje. Por ello mismo, los colegios y las escuelas, comienzan a ver la gran diversidad que hay en sus aulas, como una oportunidad de aprendizaje, y no, como una barrera (Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2005).

Para poder entender mejor cómo se produce este cambio, a continuación se expone, en primer lugar, los factores que provocan un fenómeno migratorio, el cual causa que las personas de un territorio decidan irse a vivir en otro país. Y, en segundo lugar, se expone cómo ante tal fenómeno, surge la necesidad de llevar a cabo un proceso de integración e inclusión educativa. Este proceso va evolucionando y se va consolidando con el paso del tiempo creando una terminología y significado propios.

2.1. Factores de la inmigración

La migración e inmigración son fenómenos actualmente habituales que se producen en la mayoría de los países del mundo. Estos fenómenos plantean algunas preguntas: ¿Qué buscan exactamente las personas que migran a otros países? ¿Qué factores influyen a la hora de tomar una decisión así?

Habitualmente, muchas personas migran a territorios cercanos o no tan cercanos a sus países de origen. Los motivos pueden ser muy diferentes, particulares en cada caso, lo cual supone una gran dificultad para realizar una investigación exhaustiva.

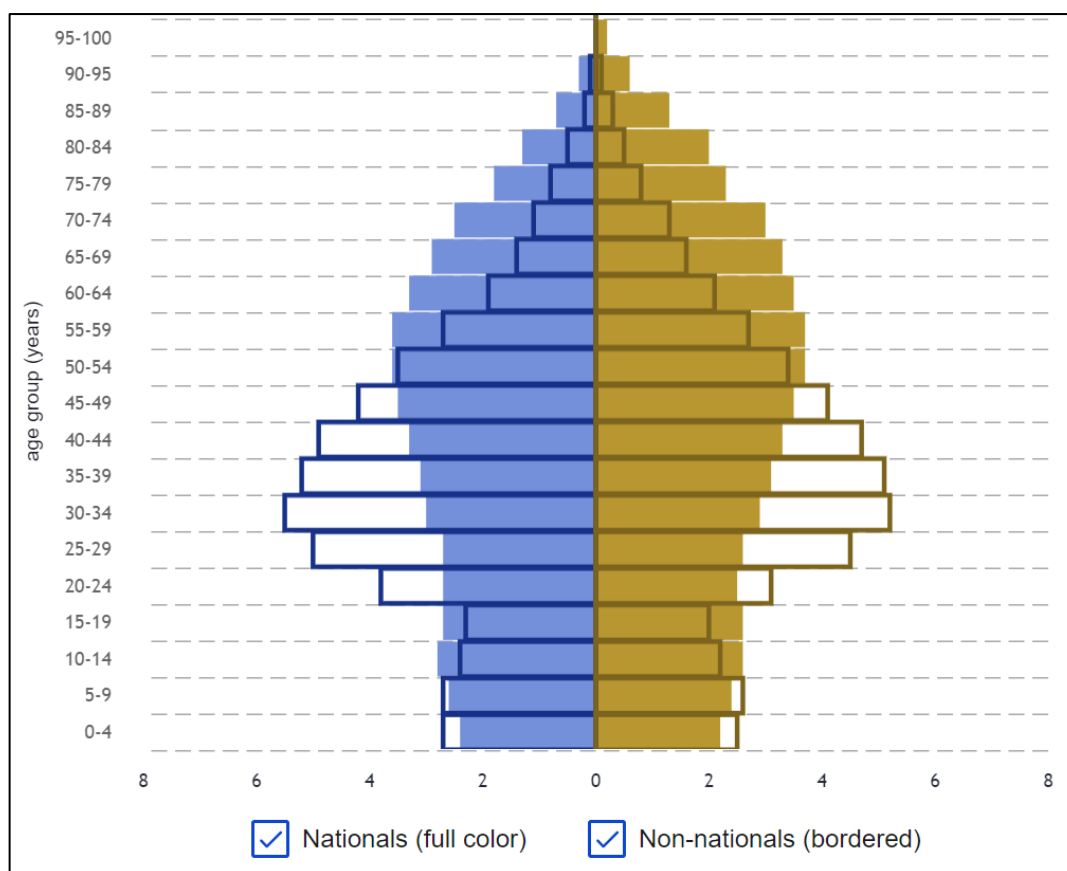
Entre los factores y motivos de migración, se engloban los positivos, como migrar por trabajo, por motivos familiares o por turismo; o no tan positivos, como migrar para huir de una guerra, por falta de empleo o por malas condiciones de vida. Muchas personas lo hacen porque buscan protección internacional o una vida mejor (Eurostat, 2023).

En concreto, en la Unión Europea en 2022 los datos estadísticos recogidos acerca de la población que vivía en la Unión Europea son los siguientes. De las 446,7 millones de personas residentes en la UE, el 8% (37 millones de personas) eran no nacionales (de otro país distinto de su país de residencia), el 3% (14 millones de personas) eran ciudadanos de otro país de la UE y el 5% (24 millones de personas) eran de un país no perteneciente a la UE (Oficina estadística de la Unión Europea, 2024).

Además, según esta misma fuente, se sabe también que entre la población no nacional hay una mayor proporción de adultos jóvenes en edad de trabajar (entre 20 y 49 años), mientras que, por el contrario, existe una menor proporción de personas nacionales mayores de 50 años, que no nacionales. Con estos datos se deduce que la mayoría de la población inmigrante es joven y está en edad de trabajar y que la búsqueda de trabajo fuera del país de origen es un factor de inmigración. Y, dentro de esta población joven, también es importante destacar a los jóvenes no nacionales que aún se encuentran en edad escolar, tal y como se muestra en el gráfico. Estos datos se ven reflejados en la siguiente figura.

Figura 1

Age structure of nationals and non-nationals



Nota. Gráfico tomado de [Ec.europa.eu](https://ec.europa.eu)

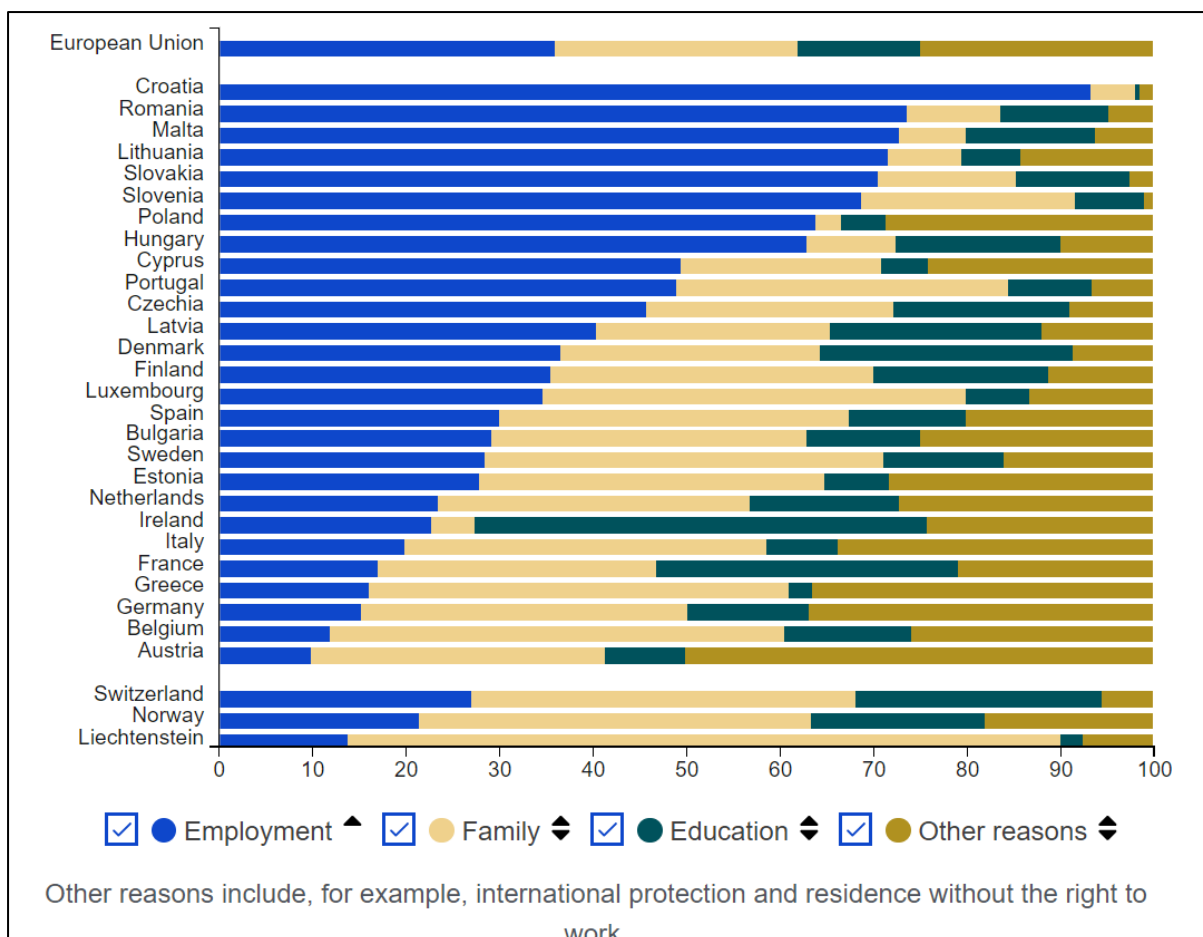
Para que la población inmigrante pueda residir en su nuevo país, necesita un permiso de residencia. En este mismo año, la UE emitió un total de 3,5 millones de permisos de residencia a ciudadanos extranjeros a la Unión Europea, un dato que aumentó el 18% respecto al año pasado, 2023” (Oficina estadística de la Unión Europea, 2024). Según esta misma fuente, los países que más permisos concedieron fueron: Polonia con un 20%, Alemania con un 16%, España con un 14%, Italia con un 10% y Francia con un 9%.

De estos permisos concedidos, se han concluido cuales son los verdaderos motivos que llevan a una persona a migrar a otro país. El trabajo es el mayoritario, con un 36% de los permisos concedidos, seguido de los motivos familiares (26%) y por estudios o motivos relacionados con el ámbito educativo (13%) (Oficina estadística de la Unión Europea, 2024). No obstante, el 25% de los permisos concedidos restantes, se deben a otros motivos como la protección internacional. El permiso por

trabajo se da sobre todo en Croacia, Rumanía o Malta; el de motivos familiares en Bélgica o Grecia; el de educación en Irlanda o Francia; y el categorizado como “otros motivos”, mayoritariamente en Austria, tal y como se muestra en el siguiente gráfico.

Figura 2

Population by citizenship



Nota. Gráfico tomado de [Ec.europa.eu](https://ec.europa.eu)

Entre la categoría de “otros motivos”, se encuentra la solicitud de asilo en estatus de protección internacional. En este mismo año, en 2022, los países de la UE concedieron estatus de protección a 384.000 solicitantes de asilo, un 39% más que en 2021 (275.000) (Oficina estadística de la Unión Europea, 2024). Cabe destacar que esta cifra es la más alta desde la crisis de refugiados por la guerra en Siria en 2015-2016.

Por otro lado, según esta misma fuente, de estos solicitantes de asilo, el 75% de los casos, eran personas que solicitaban protección por primera vez, más concretamente,

población de Alemania, Francia, España, Austria e Italia. Estas personas tenían ciudadanía asiática, africana, europea (no de la UE) y americana del norte o sur, por lo que se puede concluir que mayoritariamente son personas provenientes del continente asiático, aunque viajan de casi todos los continentes.

Por último, destacar que, de todos los solicitantes de asilo en la UE, tal y como se expone en esta fuente, el 25% de las personas eran menores de edad (de 18 años) o niños y jóvenes en edad escolar, y de ellos, el 17% eran menores no acompañados.

En conclusión, la población migra por diversos factores, entre los que se destacan mayoritariamente: el trabajo, la familia, la educación y la protección internacional. Además, los datos van en aumento con el paso de los años. La población inmigrante proviene de distintos países y entre ella, los permisos de residencia que se expiden van dirigidos mayoritariamente a jóvenes y adultos en edad escolar o edad de trabajar y niños menores de edad, mayoritariamente, no acompañados.

Estos datos señalan la importancia de abordar el tema sobre cómo integrar e incluir a esta población en las sociedades y, en concreto, cómo hacerlo a través de la educación.

2.2. Integración e inclusión educativa

Las personas “somos seres vivos sociales”, necesitamos relacionarnos y construir sociedades en las que vivir, encontrar nuestro lugar en una comunidad formada por seres humanos (Equipo Editorial, 2022). Para poder vivir en una sociedad, es fundamental el valor de la convivencia y el respeto a la diversidad. Por ello, es necesario que toda persona de una sociedad se sienta integrada, sienta que forma parte de ella como cualquier otro ser humano. La diversidad es sinónimo de riqueza, es generadora de oportunidades de aprendizaje (Chofre, 2022), es decir, es un fenómeno que promueve la oportunidad de convivir y aprender de otras culturas, religiones y formas o estilos de vida.

La integración de una persona en una sociedad se consigue a través de la educación, un derecho humano universal. Según el Artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, toda persona tiene derecho a la educación. El concepto “toda persona” hace referencia a cualquier ser humano, independientemente de su raza,

religión, etnia, color de piel, personalidad etc. Todo ser humano tiene derecho a la educación, solo por el hecho de ser persona.

Para cumplir con este Derecho Fundamental, en los años 80 se inicia el uso del término “integración” desde el ámbito educativo. Para promover que todas las personas estuvieran integradas en la educación, se propuso que fueran ellas las que se adaptasen al sistema educativo ya creado.

Unos 20 años más tarde, en abril del 2000, se celebra en *Dakar el World Education Forum*, un encuentro educativo mundial en el que se evalúa el progreso educativo en cada país y se proponen compromisos y acciones de mejora para cada uno. Una de las propuestas más relevantes fue la creación de un Marco de Acción educativo. En este Marco de Acción se presentaron compromisos que los países del mundo aceptaron llevar a cabo en sus respectivos lugares, fomentando la integración educativa y social de todos sus ciudadanos. Uno de los compromisos fue: “lograr la educación para cada uno de los ciudadanos de esta sociedad” (World Education Forum, 2000, p. 4). La UNESCO fue el organismo internacional que se comprometió a coordinar y supervisar el logro del compromiso en los diferentes países.

Durante el Foro educativo, según esta misma fuente, muchos de los países invitados, dejaron constancia en el Marco de Acción que “la integración en una sociedad depende de la naturaleza de esa sociedad” (p. 65). Para entender esta conexión, varios países pusieron de ejemplo el fenómeno de la globalización a nivel educativo. Con este hecho, se permitió una importante evolución y el cambio a nivel social en todo el mundo. Sin embargo, no se pudo permitir un cambio global y simultáneo (a la vez) en todos los países, dado que cada sistema educativo tiene un origen y una historia cultural y política diferente, lo que aporta a cada país, una identidad única.

Además de ello, en el Foro se propusieron otros aspectos a tener en cuenta para “lograr una educación para todos, garantizar el desarrollo a nivel mundial y contribuir al progreso del mundo, luchando contra la xenofobia y la exclusión social, entre otros” (World Education Forum, 2000, pp. 68, 30, 66). Además, se propuso la idea de diseñar un sistema democrático diariamente, que lograra la formación de la ciudadanía para el futuro.

Según la misma fuente, la preparación de los ciudadanos para el futuro comienza en la educación, más concretamente, en la base del sistema, en su primera etapa: “la

atención a la primera infancia, desde el nacimiento de los niños hasta su desarrollo como personas adultas” (p. 66). El éxito o fracaso de este proceso determinaría la integración o no de la diversidad y la multiculturalidad en las sociedades. Por ello, la educación es la base para la integración de toda persona en la sociedad, pero, no se puede crear un único modelo, es decir, un sistema universal de integración educativa, dado que existen numerosos factores inalcanzables o incontrolables para todo ser humano: la evolución de las sociedades o el éxito en el desarrollo de los niños con el paso del tiempo.

En este sentido, se plantean algunas preguntas como: ¿Son los alumnos los que deben adaptarse al sistema educativo o es el sistema educativo el que debe adaptarse a las necesidades de cada alumno?, ¿son las personas las que deben integrarse en la sociedad o es la sociedad la que debe facilitar esa integración?

Tras el gran Foro Mundial de la educación y sus conclusiones, nace un nuevo término, “la inclusión”, el cual propone una mirada diferente a la integración educativa. La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad (Martín González y otros, 2017). Según esta misma fuente, este concepto pretende sustituir al de integración, modificando el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los escolares, en vez de que sean los escolares quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. Desde esta nueva perspectiva, se cumple el Derecho Fundamental a la educación, dado que toda persona puede acceder al aprendizaje tengan o no dificultades académicas, barreras o necesidades diferentes.

Este giro provoca que las diferencias entre el alumnado se miren de otra forma. La diversidad pasa a ser una fuente y una oportunidad de aprendizaje, que permite el desarrollo de los países y de una educación de calidad, rechazando cualquier tipo de exclusión o discriminación. Por lo tanto, tal y como se expone en esta misma fuente “la educación inclusiva valora la existencia de la diversidad” (p.92)

Por todo lo anteriormente comentado, los sistemas educativos, tienen un nuevo reto: dar respuesta a la diversidad sociocultural desde las aulas, ya que esta es calificada como una oportunidad de aprendizaje.

Por ello, desde el sistema educativo español, por ejemplo, se comienza a promover una educación basada en los principios del DUA, el Diseño Universal de Aprendizaje. Este

modelo propone que se creen “diseños curriculares flexibles que tengan en cuenta la diversidad” (Alba Pastor, Diseño Universal para el Aprendizaje, 2018, p. 21), desde el principio, desde el momento de realizar las programaciones didácticas, teniendo en cuenta, “múltiples formas de implicación del alumnado en la educación, formas de representación de la información y múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje” (p. 23).

3. OBJETIVOS

A continuación, se exponen los objetivos de la investigación.

1. Analizar las políticas de inclusión educativa para la población inmigrante en la Unión Europea (UE), España y la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM).

1.1 Analizar la evolución de las políticas de inclusión educativa a lo largo del tiempo en la UE y en España.

1.2 Analizar los programas y planes de inclusión educativa que se llevan a cabo en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM).

2. Examinar cómo se trabaja en España la inclusión educativa de la población inmigrante en las aulas de Educación Infantil y contrastar los resultados con las políticas analizadas en el objetivo 1.

4. MÉTODO

Para analizar las políticas de inclusión educativa de la Unión Europea, de España y de la Comunidad de Madrid, se realiza una revisión bibliográfica a través de diferentes tipos de referencias y organismos. Se han utilizado diversas bases de datos, como [EUROSTAT](#), un portal perteneciente a la Oficina Europea de Estadística, cuyos datos han sido recopilados por la [Comisión Europea](#). Además de ella, otras como [Dialnet](#), [Eurydice](#), en Europa o [rediE](#), en España. Por otro lado, también se utiliza información de las páginas web y su documentación, de organismos nacionales e internacionales, como la [Organización de las Naciones Unidas](#) (ONU), el [Ministerio de Educación y Formación Profesional de España](#) y el [Instituto Nacional de Estadística](#) (INE).

Por otro lado, para descubrir cómo se trabaja en España la inclusión educativa de la población inmigrante en las aulas de Educación Infantil, se ha diseñado un cuestionario con preguntas abiertas, dirigido a maestros de infantil en ejercicio.

El cuestionario actúa como un instrumento de recogida de información a través del cual se plantean una serie de preguntas a personas reales, que responden desde su experiencia profesional. En este trabajo, la población destinataria se engloba en un único perfil: maestros de la etapa de Educación Infantil, que hayan trabajado o trabajen actualmente con alumnado inmigrante en sus aulas, pertenecientes a diferentes provincias españolas. El cuestionario se ha realizado a través de *Google Forms*, cuyas preguntas y respuestas, se recogen en el [Anexo I](#).

El cuestionario diseñado se mandó a la población descrita anteriormente de diferentes formas. En primer lugar, se envió a maestros y directores de colegios que conocía y que estaban dispuestos a participar. Estos a su vez, lo reenviarían a compañeros de trabajo que cumplieran con el perfil que se buscaba. En segundo lugar, se contactó con amigos y familiares que tuvieran o conocieran a personas que pudieran colaborar en la investigación realizando el cuestionario. En tercer lugar, se compartió a maestros que han creado una comunidad educativa en redes sociales, un blog, una web de recursos educativos en internet, etc. Este último paso se dio con el fin de poder difundir en mayor medida el cuestionario, y que las personas que encajasen en el perfil que se buscaba quisieran colaborar con la investigación.

El cuestionario está estructurado en 7 bloques temáticos, cada uno de los cuales pretende dar respuesta a aspectos importantes sobre cómo se lleva a cabo y cómo se experimenta la inclusión en las aulas infantiles. Las preguntas diseñadas son en mayor parte abiertas para que el encuestado sea libre en sus respuestas y pueda así dar información más amplia y matizada.

Al final, se consiguieron un total de 13 respuestas, bastante menos de lo esperado. Por ello, cabe destacar que para que los resultados hubieran sido más concluyentes se hubiera necesitado la participación de mayor número de maestros de infantil y mayor diversidad de las aulas elegidas que participaran en el estudio. No obstante, este hecho, tal y como se expone en las conclusiones del trabajo, es una oportunidad para llevar a cabo investigaciones posteriores que consigan profundizar del tema propuesto. Así, se conseguiría una mayor cantidad de datos que originarían conclusiones que se pudieran extrapolar a todos los casos del país.

5. DESARROLLO

A continuación, se presentan las políticas de inclusión educativa de la Unión Europea, de España y de la Comunidad de Madrid.

5.1. Políticas de inclusión educativa para la población inmigrante de la Unión Europea (UE)

Teniendo en cuenta los factores que promueven la inmigración en Europa, a continuación, se presentan las políticas de inclusión educativa, es decir, aquellas medidas que se han tomado para asegurar la inclusión desde el ámbito educativo, para la población inmigrante que se encuentra en edad escolar.

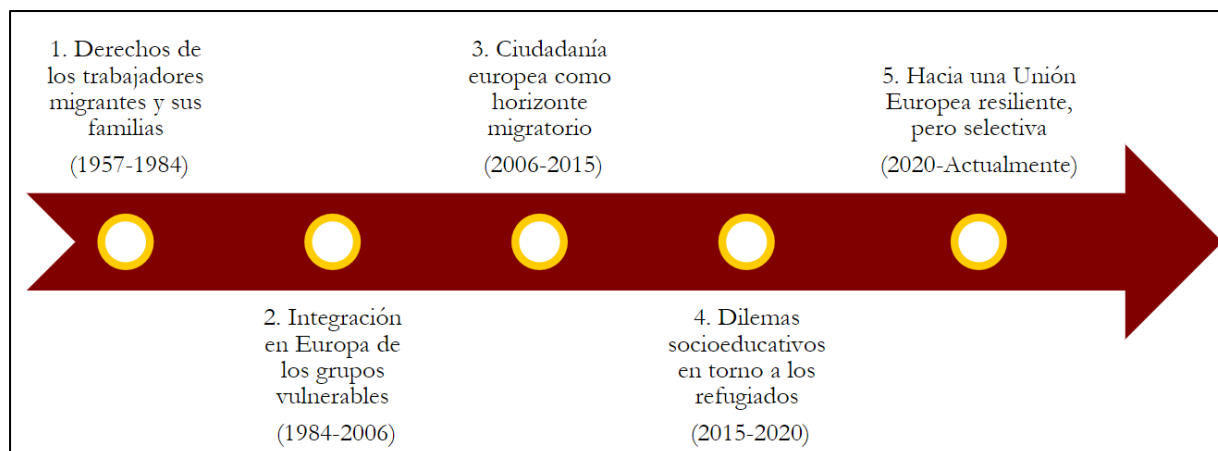
Las políticas de inclusión educativa cumplen con la “Declaración Universal de los Derechos Humanos” que se propone en la ONU (Organización de las Naciones Unidas), dado que su objetivo principal es “velar por la seguridad y la protección” (Naciones Unidas, s.f.) de estas personas y fomentar su inclusión en la sociedad.

De todas las políticas educativas que han existido en Europa para la educación de este perfil de alumnos (población inmigrante), se destacan las 5 más reseñables desde el año 1957, para aquellos países que forman parte de la Unión Europea.

Estas políticas (figura 3), proponen planes, programas y medidas de actuación para garantizar el derecho a la educación de toda persona inmigrante que se encuentre en edad escolar en un país de la UE.

Figura 3

Fases del Derecho a la Educación de la Infancia Inmigrante en la UE



Nota. Gráfico tomado del artículo “El Derecho a la Educación de la Infancia Inmigrante: Etapas en la Política Educativa de la Unión Europea”, por A. Neubauer, 2023, *Archivos analíticos de políticas educativas*, (31), p. 9. Fuente: [Dialnet](#).

Una de las políticas que propone la Unión Europea para abordar la inclusión educativa de la población inmigrante se inicia en el año 1957. Se trató el derecho que tienen los hijos de los migrantes a recibir una educación en el nuevo país de residencia, donde la prioridad era “que los menores aprendieran la lengua oficial y las costumbres del país de acogida” (Neubauer, 2023, pp. 9-10). Como el objetivo del plan, según lo expuesto en el trabajo del autor, era “la educación lingüística”, el Estado de cada país, ofreció una “formación específica al profesorado”.

Con este plan de acción se abordaron dos aspectos que serían de utilidad para el presente y el futuro de la persona inmigrante. El primero de ellos, tal y como expone Neubauer (2023, p. 10) era ayudar al alumno en el ámbito lingüístico “adquiriendo la lengua del país de acogida como elemento clave para su integración socioeducativa”, y, en el segundo, dirigido al ámbito sociocultural, se debía “promover la cultura y la lengua materna del menor por si este volviera a su país de origen en un futuro”. No se descartaba que este individuo inmigrante regresara a su país en un futuro, por lo que, se aprovechó ese supuesto como una oportunidad de aprendizaje y se decidió ofrecer ambos tipos de formación al alumnado inmigrante.

Otra de las políticas educativas a destacar para la población inmigrante, se inició en el año 1984. En ella, se denominaba a la población inmigrante como un colectivo vulnerable en la sociedad. Por ello, tal y como expone Neubauer (2023, p. 10), su

objetivo principal era eliminar el analfabetismo de la sociedad, sobre todo, de los grupos vulnerables, y para ello se propuso “garantizar la igualdad de oportunidades para acceder a los servicios sociales y al mercado laboral” y mejorar los sistemas educativos. Por esta razón, estos sistemas de educación, tal y como expone el autor, debían “reformular la formación del profesorado, reconocer la diversidad cultural como un elemento positivo y promover la interculturalidad enfatizando en los valores comunes de las distintas culturas”.

En el año 2006, se inició otra política educativa europea que promovía la inclusión del alumnado inmigrante en la sociedad. Como explica el autor del trabajo citado anteriormente, desde esta política se quería directamente, “cambiar la concepción social acerca de la inmigración” (p. 11) y para ello se vinculó a la población inmigrante como una oportunidad de desarrollo económico, para los países de la UE. Algunas de las medidas propuestas por esta política son: “impulsar la educación temprana, el aprendizaje permanente, la educación lingüística, la formación docente y la cooperación entre la comunidad social y los centros educativos” (Neubauer, 2023, p. 11).

Por otro lado, uno de los problemas que se plantean en los Estados de la UE es el abandono escolar temprano o el fracaso escolar del colectivo inmigrante. Por ello, se comienzan a crear, a su vez, políticas de prevención de estos fenómenos. En ellas, se plantean medidas como “garantizar una educación infantil de calidad accesible a todas las personas, desarrollar políticas de lucha contra la segregación escolar o ensalzar el valor de la diversidad lingüística” (Neubauer, 2023, p. 12).

Además de estas, se concluyeron otras que también se pusieron en marcha en toda la UE, como por ejemplo, ofrecer ayuda financiera en aquellos casos, tal y como expone Neubauer (2023, p. 12) en los que “la situación socioeconómica de un alumno supusiera un riesgo para su escolaridad” o “medidas compensatorias” para aquellos alumnos que desearan regresar a las aulas tras haberlas abandonado previamente.

En el año 2015, se propusieron otro tipo de medidas y políticas educativas europeas para la inclusión de la población inmigrante. Durante este periodo de tiempo, se produjo un fenómeno que disparó el número de personas que migraron a otros lugares: la crisis migratoria en Europa de 2015. La mayoría de los migrantes eran niños y jóvenes, por lo que la UE tuvo que tomar medidas especiales para ofrecer

respuestas de calidad ante este suceso. Algunas de estas medidas fueron: “reforzar la alfabetización digital, promover el pensamiento crítico, desarrollar las competencias ciudadanas e implementar sistemas de detección y evaluación temprana de situaciones en riesgo de exclusión social” (Neubauer, 2023, p. 13). Además de ellas, cabe destacar otras que también ha reflejado el autor en su trabajo, como contratar a profesores migrantes para representar la realidad social en las aulas, fomentar la diversidad, la igualdad y la sensibilización lingüística a través del currículo o conseguir el acceso universal al cuidado y a la educación infantil.

La última de las políticas europeas educativas que promueven la inclusión del colectivo inmigrante y que cabe destacar, es aquella que se puso en marcha en el año 2020 y que sigue vigente actualmente. Se originó por la pandemia de la COVID-19, una enfermedad que causó una gran crisis a nivel europeo y mundial, y que afectó a todos los ámbitos: educativo, económico, social, cultural etc. Con ello, tal y como plantea el autor, provocó muchas “desigualdades sociales, afectando, a su vez, al colectivo migrante”.

Algunas de las medidas que se llevaron a cabo y que se recogen en el trabajo de Neubauer (2023, p. 15), fueron: “mejorar la calidad de los sistemas de educación infantil, romper la transmisión de la exclusión social y garantizar la igualdad de oportunidades para los niños que viven en situación de desventaja”.

Por otro lado, en 2022, se vivió otra crisis migratoria en Europa, provocada por la guerra entre Rusia y Ucrania. Por ello, se propuso que todos los Estados miembros de la UE “dotasen de suficientes recursos a sus sistemas educativos para garantizar el acceso de la población ucraniana a todos los niveles educativos” (Neubauer, 2023, p. 15). Con ello, se volvió a pedir también la formación del profesorado de cada país para ofrecer una educación de calidad al colectivo inmigrante en edad escolar. Sin embargo, una novedad con respecto al equipo de maestros, a nivel europeo, fue la propuesta de contratar a maestros inmigrantes ucranianos para que los alumnos de origen ucraniano pudieran, tal y como plantea el autor citado previamente, “continuar con sus estudios en su lengua materna”, algo que no se había propuesto anteriormente en ninguna otra política educativa.

Con esta última política educativa europea, se promueve la educación intercultural y se ensalza el valor de la diversidad cultural, algo que empieza a formar parte de la

identidad europea. “La educación se encuentra intrínsecamente ligada al desarrollo y crecimiento de los individuos y por ello, todas las formas de educación responsable son beneficiosas, no solo para los propios individuos, sino para el conjunto de la sociedad” (Eurydice, 2017, p. 6).

Además de las políticas comentadas, cabe destacar que, la UNESCO desde el año 2018, ofrece una serie de recomendaciones, en forma de propuestas a los gobiernos, como los de aquellos países que forman la UE, dirigidas a los migrantes y desplazados (donde se pueden incluir los inmigrantes dentro de la UE). Entre ellas: “proteger el derecho a la educación, cumplir con las necesidades educativas del colectivo, reconocer las competencias sobrecualificadas que poseen algunos alumnos y/o apoyar sus necesidades educativas” (UNESCO, 2018), además de “fomentar la multiculturalidad para evitar prejuicios y preparar al profesorado para abordar la diversidad y adversidad”.

5.2. Políticas de inclusión educativa para la población inmigrante en España

Teniendo en cuenta los factores que promueven la inmigración en Europa, a continuación, se presentan las políticas de inclusión educativa para la población inmigrante que se llevan a cabo en España, miembro de la UE desde 1986.

La población inmigrante comienza a asentarse en España alrededor de la década de los 90 (Ortega Pérez, 2003), y desde entonces, el número de personas que migran al país va en aumento. Este fenómeno afecta, al igual que en otros países europeos, al ámbito educativo, dado que cada vez más, las aulas españolas están formadas por alumnos inmigrantes de diferentes zonas geográficas y culturas.

No obstante, pese a este significativo aumento de población inmigrante en el país, cabe destacar que la Constitución española “prohíbe toda discriminación por nacimiento, raza, sexo, religión, etc.” (Sánchez Medero, 2012, p. 162), además de “obligar a los poderes públicos a crear las condiciones oportunas para que las personas y los grupos que se integran, tengan una auténtica igualdad de oportunidades, eliminando los obstáculos económicos, culturales y sociales que se opongan”. Esto significa que, por ley, se deben poner en marcha políticas que garanticen una educación de calidad a este nuevo perfil de alumnado.

Las políticas educativas de inclusión para la población inmigrante en España han sido consideradas como “procesos de construcción lenta y tardía en el mapa de las responsabilidades públicas” (Sánchez Medero, 2012, p. 162). Es más, tal y como expone “Caminos de convivencia”, una publicación de la Administración General del Estado español, “la evolución de las políticas públicas dirigidas a la integración social de la POI (Población de Origen Inmigrante) en España, ha sido inconsistente e insuficiente” por el hecho de no tener suficiente presupuesto para llevarlas a cabo o ser “contradictorias entre sí” (Caminos de Convivencia, 2022, p. 7).

Más concretamente, en 1994, según lo expuesto en esta misma publicación de la Administración General del Estado español (2022, p. 7), se aprueba el “Plan para la Integración Social de los Inmigrantes”, de escaso contenido en la definición de políticas públicas. Sin embargo, este fue sucedido por el “Programa Global de Regulación y Coordinación de la extranjería y la inmigración en España (GRECO)” en el año 2001, el cual carecía de medidas o proyectos concretos encaminados a favorecer la integración social de la POI y no tenía presupuesto necesario para ser llevado a cabo correctamente.

No fue hasta 2007 cuando el PECEI (Plan Estatal de Ciudadanía e Integración) propuso una definida actuación con un enfoque intercultural” (Iglesias Martínez y otros, 2022, p. 7) que se renovó en 2011. Desde esta política española se abarcan seis áreas, entre las que aparecía la educación, que contaba con objetivos transversales y un detallado plan de seguimiento e intervención. No obstante, debido a recortes en fondos económicos y otras circunstancias, el PECEI quedó paralizado.

En esta misma publicación, se expone que después de este Plan Estatal, en el año 2013, nace el “Plan Nacional de Acción Para la Inclusión Social en el Reino de España (PNAIN) 2013-2016, que aborda la cuestión migratoria entre otros colectivos vulnerables de la sociedad”. Tras la finalización del Plan en 2016, el gobierno decide que “las competencias en materia de integración social de inmigrantes son cedidas a las autonomías” (Iglesias Martínez y otros, 2022, p. 8), por lo que cada comunidad autónoma creará planes y proyectos con medidas propias para abordar el tema de la inclusión educativa de la población inmigrante.

Todas estas políticas educativas comentadas anteriormente eran puestas en marcha a nivel territorial nacional. Sin embargo, en el país “existía una preocupación

generalizada por la escolarización y la atención educativa al alumnado extranjero procedente de la inmigración” (Sánchez, Medero, 2012, p. 168). Esto originó, que no solo se propusieran políticas y directrices a nivel transversal o nacional, sino que también se planteasen medidas de actuación a nivel sectorial. Con ello, cada Comunidad Autónoma diseñó “sus propios planes y programas” para atender al alumnado inmigrante y poder garantizarle una educación de calidad teniendo en cuenta los diferentes factores, existentes en cada Comunidad Autónoma. Algunas de las entidades, proponían medidas de actuación en cooperación con otras, como por ejemplo la Secretaría de Estado de Migraciones, los gobiernos autonómicos, los ayuntamientos y las ONG’s.

Otra medida puesta en marcha, tal y como expone Gema Sánchez Medero (2012, p. 169), fue la creación de proyectos y planes como la Red Europea de Ciudades Interculturales (RECI), las Intervenciones Comunitarias Interculturales (ICI)” y diferentes iniciativas más, en ciudades y barrios, desde las cuales también se persigue la integración y la convivencia intercultural.

Entre estas medidas de actuación propuestas en la publicación General del Estado español “Caminos de convivencia” (2022), se encuentran diferentes líneas de intervención que abordan diferentes propuestas a nivel público: “políticas universales de cohesión social” (p. 15), “políticas de gestión de la diversidad, políticas de acogida local para la POI y refugiados” (p. 16), “proyectos educativos para trabajar la diversidad” (p. 19), “planes para impulsar la participación sociopolítica” (p. 21), “planes de convivencia coordinados y comunitarios” (p. 22).

La primera línea de intervención propone “políticas universales de cohesión social” (Iglesias Martínez y otros, 2022, p. 15), trabajando desde los prejuicios de la población que causan la discriminación de razas y la segregación social. Para ello, pretende utilizar “las diferentes actuaciones, momentos de encuentro y contacto interpersonal e intercultural” que puede tener la población en actividades de la vida cotidiana, “como oportunidades y espacios que permiten mejorar la gestión de la diversidad”.

La segunda línea de intervención propone llevar a cabo “políticas de gestión de la diversidad” (Iglesias Martínez y otros, 2022, p. 16). Para ello, se pone encima de la mesa la idea de normalizar la diversidad étnica existente en la sociedad, empezando por visibilizarla y reconocerla sin prejuicios, como con cualquier otro colectivo de

personas nuevas, que comienzan a vivir en un país nuevo, en una nueva sociedad. La política se llevaría a cabo a través de pequeñas acciones que comenzarían en pequeños barrios y localidades, para que poco a poco se vaya extendiendo esa nueva mirada a la diversidad, a todo el país. Además de ello, propone también que la población nativa o local comience a formarse en desarrollar la competencia intercultural, no solo desde el sistema educativo, sino por ejemplo también desde asociaciones vecinales, buscando en la POI, una oportunidad de aprendizaje, no un estereotipo o prejuicio social.

La tercera línea de intervención propone “diseñar y desarrollar un marco específico de acogida local para la población migrante y refugiada” (Iglesias Martínez y otros, 2022, p. 18). Como nos señala este mismo trabajo, un buen plan de acogida debe seguir una serie de características: debe ser “estructurado y planificado, flexible y que se ajuste a las necesidades, participativo y consensuado, de apoyo comunitario y que ponga en el centro a las personas más vulnerables”. Cabe destacar que estas características, se recogen del análisis de varios programas de acogida que se pusieron en marcha en el país, pero que no funcionaron adecuadamente. Desde los planes de acogida local, tal y como se expone en esta guía (2022), se busca “garantizar un trabajo más individualizado con la persona, su integración y su participación en la vida de los barrios y comunidades, el desarrollo de vínculos relacionales y de redes de apoyo sólidas” (p. 19).

La cuarta línea de intervención es la creación de “proyectos educativos orientados a trabajar la diversidad y cohesión social” (Iglesias Martínez y otros, 2022, p. 19) desde los espacios de educación formal o informal. Los objetivos principales que persiguen estos proyectos son: “combatir la desigualdad educativa y social” y “generar igualdad de oportunidades educativas a la población joven de los barrios”, en especial a aquellos descendientes de familias inmigrantes, refugiadas o vulnerables. Para ello, se propone reformar el sistema educativo y su currículum académico, para que este se adapte a la nueva realidad, a la nueva sociedad escolar, a sus alumnos y necesidades. Además de ello, tal y como se expone en la guía Caminos de convivencia (2022, p. 20), que también se ofrezca una formación al profesorado y al equipo directivo de los centros, que se incorpore la competencia intercultural a la metodología de enseñanza y que se ofrezcan más recursos económicos, personales y materiales a las escuelas y su personal profesional. En resumen, conseguir que la

escuela sea “un lugar donde sea posible mostrar y desmontar los prejuicios y estereotipos étnicos presentes en nuestra sociedad, facilitando el conocimiento del otro, el contacto significativo y donde se pueda construir una convivencia común” (Iglesias Martínez y otros, 2022, p. 20).

La quinta línea de intervención que se propone desde la guía Caminos de convivencia (2022, p. 21) es “políticas que impulsen acciones que promuevan la participación sociopolítica”, tanto de la población “nativa” como de la POI. Por ejemplo, que se crean o se ceden “espacios de encuentro vecinal para canalizar demandas ante problemas sociales comunes tanto para los nativos como para la POI”, evitando que se “aislen” en sus propias asociaciones u organizaciones, o incluso que este colectivo pudiera tener acceso al voto electoral.

Por último, la sexta línea de intervención, de la misma guía, propone que se lleven a cabo “planes de convivencia coordinados y comunitarios” (p. 22), dado que uno de los mayores problemas que se han detectado en todos los planes y/o políticas de integración o inclusión social de cualquier colectivo es la falta de coordinación. Para ello se plantea que el diseño de planes de convivencia sea una acción eficiente y útil, que promueva la búsqueda activa de correlaciones entre otros planes e intervenciones ya diseñados, para aunar esfuerzos y crear algo comunitario e integral. Conseguir “crear planes de actuación compartidos donde se coordinen las organizaciones sociales que los vayan a llevar a cabo: asociaciones de vecinos, servicios sociales, sistema educativo, ONG’s” (p. 23) evitando la puesta en marcha de muchos pequeños planes, que se acaben llevando a la par, y que realmente acaben persiguiendo los mismos objetivos.

Por otro lado, a lo largo de la historia de la legislación educativa española, las políticas de inclusión escolar han ido evolucionando.

En primer lugar, cabe destacar que, en España, desde el artículo 9 de la Ley de Extranjería (Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero), se expone que “todos los extranjeros menores de 18 años tienen el derecho y el deber de recibir educación en las mismas condiciones que los españoles” (Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), 2005, p. 33), lo que significa que, “su condición de menores tiene prioridad sobre su condición de inmigrantes” (APDHA, 2019, p. 132).

Por ello mismo, desde algunas leyes educativas, como la LOE, la Ley Orgánica de Educación, que entró en vigor en 2006, se comenzó a proponer un tipo de aprendizaje diferente: el aprendizaje competencial. En ella se planteaba que, a través de competencias educativas, se lograba contribuir a la inclusión de la POI. Por ejemplo, “desde competencias como la lectoescritura, la multilingüe, la personal, social y de aprender a aprender, la ciudadana, y la conciencia y expresión culturales” (Neubauer, 2023, p. 13). Este aprendizaje competencial que beneficia al alumnado inmigrante sigue en vigor desde la LOMLOE (Ley Orgánica de la Educación), desde en el año 2020.

Por otro lado, cabe destacar que, en el país español, “el Estado regula exclusivamente la nacionalidad, inmigración, estatus de residente y el derecho de asilo” (APDHA, 2019, p. 38) y por ello, el resto de los temas relacionados con la integración, como la Educación, son responsabilidad de las Comunidades Autónomas y los ayuntamientos. Por ello, a nivel educativo, los planes y programas de inclusión para la población inmigrante son múltiples y variados, en función de la Comunidad Autónoma en la que el alumno y su familia reside.

5.3. Inclusión educativa en España: evolución cuantitativa

Actualmente y tal y como se ha expuesto en el marco teórico de este trabajo, la sociedad española desde los años 90 ha experimentado un cambio importante con el fenómeno inmigratorio que ha originado novedades, en especial en la educación. La inmigración es un factor que ha provocado la presencia de gran diversidad cultural en las aulas españolas.

Para entender un poco mejor estos cambios o novedades, el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones (2022), ofrece un informe en el que recoge datos estadísticos e información de interés, relacionada con este tema.

La educación, tal y como se presenta en este mismo trabajo (2022), se percibe como una herramienta capaz de reducir las desigualdades sociales y económicas de las poblaciones y, un buen sistema educativo es aquel capaz de ofrecer “oportunidades iguales a todos sus estudiantes donde sus resultados académicos dependan de sus

capacidades y de su esfuerzo, y no de las circunstancias definidas por su origen social, económico y cultural” (p.23).

Además, afirma que “aunque la integración es un concepto amplio, en el informe se intenta cuantificar la integración del estudiantado inmigrante en el sistema educativo español, entendida como la igualdad de condiciones y oportunidades” (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022, p. 24).

No obstante, la información que aparece en este informe tiene limitaciones, en función de cómo se defina el término “extranjero”. De este modo, las estadísticas existentes, no ofrecen datos acerca de la POI o el colectivo inmigrante, sino acerca del colectivo extranjero. Se considera a una persona como “extranjero”, si es estudiante sin nacionalidad española, pero que esté “matriculado en el sistema educativo español” (p. 29). Sin embargo, se excluyen a aquellos que tengan la doble nacionalidad o que sean “hijo de padres inmigrantes, a pesar de que también se vean afectados por los mismos problemas de integración que los extranjeros” (p. 27).

En primer lugar, cabe destacar que, tal y como se muestra en la Figura 4, en el curso académico 2007/08 la cantidad total de estudiantes extranjeros matriculados en el sistema educativo español era de “703.497 alumnos”, mientras que en el curso 2021/22, los datos más recientes que ofrece el Ministerio en su último informe (2022, p. 38) era de “882.814 alumnos”, casi 100.000 mil personas más.

Figura 4

Distribución de los estudiantes extranjeros según área de procedencia

ÁREA DE PROCEDENCIA	Estudiantes		Peso		Variación	
	2007-08	2021-22	2007-08	2021-22	Personas	% cto.
Unión Europea	179.590	211.931	26%	24%	32.341	18%
Resto de Europa	25.540	59.092	4%	7%	33.552	131%
África	136.316	267.349	19%	30%	131.033	96%
América del Norte	6.671	9.647	1%	1%	2.976	45%
América Central	25.515	56.220	4%	6%	30.705	120%
América del Sur	293.332	183.891	42%	21%	-109.441	-37%
Asia	34.229	88.641	5%	10%	54.412	159%
Oceanía	332	394	0%	0%	62	19%
País no definido	1.972	5.649	0%	1%	3.677	186%
TOTAL	703.497	882.814	100%	100%	179.317	25%

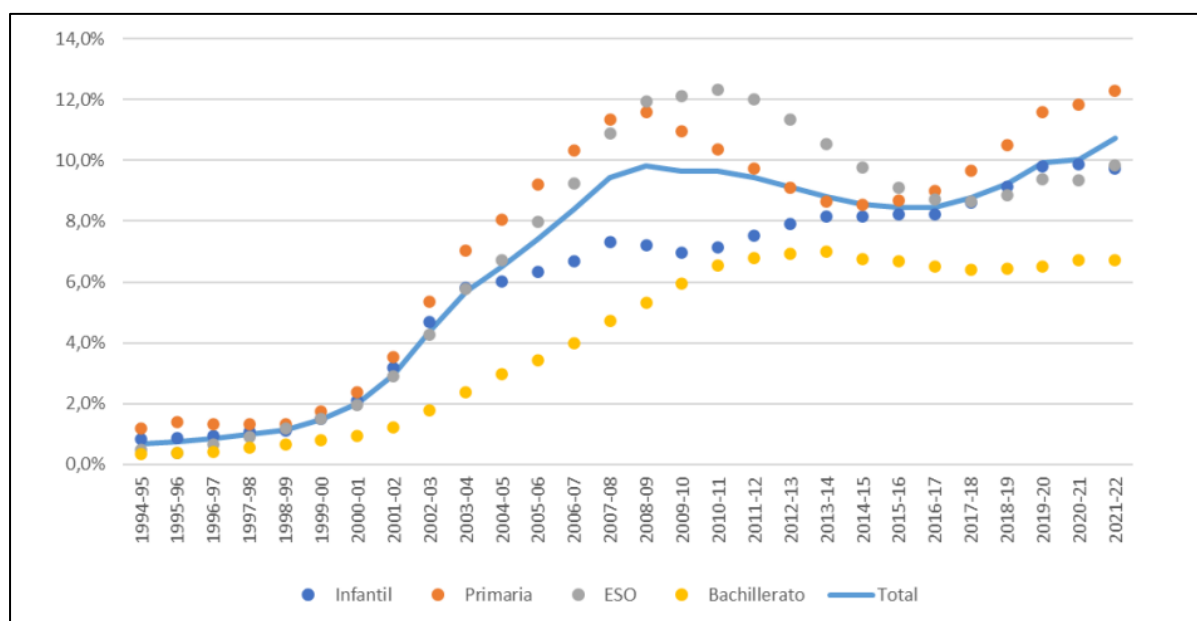
Nota: Gráfico tomado del “Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español”, por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022, *Publicaciones*

de la Administración General del Estado, p. 38. Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional).

En segundo lugar, cabe destacar que, tal y como muestra la Figura 5, el porcentaje de estudiantes matriculados varía también en función de la etapa educativa que estén cursando.

Figura 5

Evolución de la proporción de estudiantes extranjeros, sobre el total de estudiantes, en cada etapa educativa.



Nota: Gráfico tomado del “Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español”, por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022, *Publicaciones de la Administración General del Estado*, p. 37. Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional).

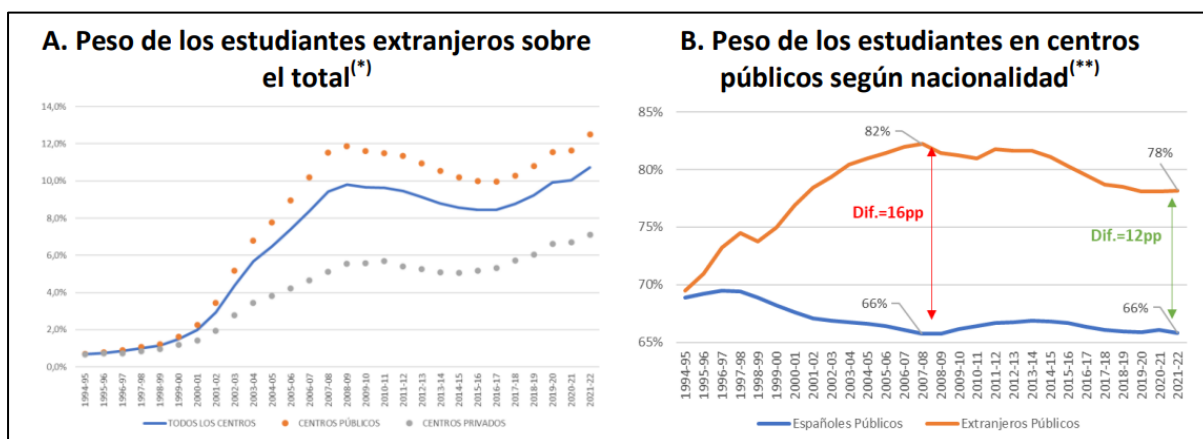
Como se observa en la figura 5, en todas las etapas educativas, la cantidad de alumnos aumenta con el paso del tiempo. Únicamente, el porcentaje de POI disminuye significativamente en las etapas de educación básica (Infantil y Primaria) en el año 2008. Estos datos coinciden justamente con la crisis económica que sufrió el país en este mismo año. Este fue uno de los factores que originó el proceso de “inmigración económica, donde la mayoría de los inmigrantes que llegaban al país, contaban con la edad mínima para incorporarse al mercado laboral y poder trabajar” (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022, p. 34). Es por ello, que

el porcentaje de inmigrantes en la ESO y Bachillerato, en ese año, aumenta y no disminuye como en las demás etapas educativas.

En tercer lugar, el número de personas inmigrantes en edad escolar, matriculados en el sistema educativo español, varía en función de la titularidad del centro educativo.

Figura 6

Evolución de la presencia de estudiantes en centros públicos según nacionalidad



Nota: Gráfico tomado del “Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español”, por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022, *Publicaciones de la Administración General del Estado*, p. 54. Fuente: elaboración propia del autor del Informe.

Figura 7

Alumnado extranjero por titularidad de centro

	TOTAL		
	TODOS LOS CENTROS	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS
00 TOTAL	857.175	675.103	182.072

Nota: Gráfico tomado del “Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español”, por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022, *Publicaciones de la Administración General del Estado*, p. 83. Fuente: Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Según este factor, tal y como se muestra en la Figura 6 y en la Figura 7, hay una gran diferencia entre los centros a los que acuden los estudiantes extranjeros, con respecto a los nacionales. Tal y como muestra en el Informe, el Ministerio (2022, p. 54), los

alumnos extranjeros tienden a matricularse en mayor medida, en los centros públicos, con respecto a los centros de titularidad privada.

En cuarto lugar, el informe hace referencia a otro factor educativo en el que varían significativamente los datos estadísticos: el rendimiento escolar y los resultados académicos. El Informe elaborado por el Ministerio ya citado (2022, p. 81) afirma que “el mayor retraso se registra en la competencia matemática, y algo menos en la lectora y científica”. Además, expone que “en relación con la lengua vehicular de la familia, hablar español en casa, reduce la brecha en torno a un 35% en la competencia lectora y científica pero no parece que tenga impacto sobre la competencia matemática”.

En quinto lugar, en el mismo Informe se recogen datos acerca del nivel de aceptación y valoración que siente este colectivo de población, por sus compañeros y profesores. Se afirma que “los extranjeros tienen un menor sentimiento de pertenencia y están más expuestos a sufrir episodios de acoso escolar, mientras que en los nativos con padres migrantes mejora algo esta situación” (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, 2022).

5.4. Políticas Educativas en la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM)

A continuación, se presentan programas y planes de inclusión educativa para la POI que se llevan a cabo, específicamente, en los centros educativos madrileños.

Para poder conocer un poco más de cerca la realidad actual de las aulas madrileñas acerca de la inclusión educativa de la población inmigrante, se ha realizado una investigación utilizando la revisión bibliográfica de diferentes fuentes.

En los centros públicos de la CAM, se han implantado desde “la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades” (Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, 2024), los siguientes planes y programas educativos para la etapa de educación Infantil y Primaria: Aulas de enlace, SAI (Servicio de Apoyo al alumnado Inmigrante), SETI (Servicio de Traductores e Intérpretes), Compensatoria (educación compensatoria), PAAE (Programa de Acompañamiento y Apoyo Escolar) y PROA + (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo). Todos ellos, se solicitan, a través del propio centro educativo, a la Consejería de Educación en función de la DAT (Dirección de

Área Territorial) en la que se ubique el centro: norte, sur, este, oeste o la capital de la provincia.

Las Aulas de enlace, tal y como se expone desde la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades (2024), facilitan la incorporación de alumnos extranjeros con importantes carencias en el conocimiento de la lengua española, y con ello consiguen reducir las barreras de acceso al aprendizaje. Es más, uno de sus objetivos es ese, “garantizar una educación de calidad al alumnado con desconocimiento de la lengua española, y, favorecer su integración y adaptación al nuevo entorno escolar y social”. Este programa de inclusión educativa se puede llevar a cabo en los centros educativos públicos, a partir de 3º de Educación Primaria.

El SAI o Servicio de Apoyo al alumnado inmigrante, tal y como se expone en la web de esta Consejería, funciona en “centros concertados y privados, en especial para aquellos alumnos que no han pasado previamente, por un Aula de enlace”. Es un programa que orienta en la metodología y otros aspectos didácticos al personal docente, con recursos que permitan la enseñanza del español, además de ofrecer un servicio de apoyo directo a este perfil de alumnos, durante 3 horas a la semana, unos 4 meses (EducaMadrid , 2024).

El SETI o Servicio de Traductores e Intérpretes, otro programa propuesto en la web de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades (2024), “favorece la relación entre los centros y las familias de alumnos inmigrantes, que desconocen la lengua del español, utilizando la comunicación en la lengua de origen”. Algunas de sus funciones son: traducir documentos, ofrecer un servicio de interpretación en las entrevistas o reuniones entre familias, profesores u otros miembros de la comunidad educativa, en cualquier servicio educativo.

El programa de educación Compensatoria (o ACE, Aulas de Compensación Educativa), que se explica en la misma web de esta Consejería (2024), está destinado a aquellos alumnos que cumplan una serie de condiciones o características. En primer lugar, está dirigido a los niños que cursen Educación Primaria o la ESO (Educación Secundaria Obligatoria). En segundo lugar, que estos alumnos se encuentren “en situación de desventaja social y/o cultural desfavorecida, o que pertenezcan a minorías étnicas y/o culturales”. En tercer lugar, este perfil de alumnos debe “presentar desfase escolar significativo” y en cuarto lugar, pueda presentar

“dificultades de inserción educativa y/o necesidades de apoyo derivadas de: su incorporación tardía al sistema, una escolarización irregular o por desconocimiento del español, en el caso de alumnos inmigrantes y refugiados”. Este programa es muy completo, ya que persigue múltiples objetivos, como por ejemplo: “garantizar la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo” o “facilitar la integración socioeducativa” (Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, 2024).

El PAAE es el Programa de Acompañamiento y Apoyo Escolar destinado a alumnos de Educación Primaria que se lleva a cabo en horario extraescolar, porque “ofrece un servicio que permite reforzar las actividades desarrolladas en horario lectivo” (Comunidad de Madrid, 2024). Debe durar 1 hora diaria, se solicita la colaboración familiar, para “garantizar la asistencia del alumnado al programa” y para su desarrollo y funcionamiento, el centro debe “colaborar con una entidad que gestione los contratos de prestación de servicios” (Comunidad de Madrid, 2024). Para acceder al puesto de empleo, se podrá solicitar también el título de Monitor de ocio y tiempo libre (MOTL). El PAAE, tal y como se expone en la web de la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades (2024) algunos de sus objetivos son: “mejorar los aprendizajes en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas, especialmente en el dominio de la lectoescritura, el pensamiento lógico-matemático, el cálculo mental y la resolución de problemas”, “permitir la participación del alumnado en el programa para que alcancen los objetivos de etapa” y, “desarrollar en el alumnado, hábitos de trabajo y estudio, y, el gusto por aprender”.

Por último, el PROA es un Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo dirigido a los centros educativos que ofrezcan las etapas de Educación Primaria y la ESO. Tiene su origen en 2005, cuando actuaba como un “Programa de Cooperación Territorial entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional, y las Comunidades Autónomas” (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes - Gobierno de España, s.f.). Tal y como se expone en la web de este Ministerio, persigue el objetivo de “apoyar a los centros que atienden a un número significativo de alumnos en situación de desventaja socioeducativa, asociada a un entorno familiar y social con carencias culturales”. Para ello, ofrece recursos a los centros escolares para que consigan “debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención

a los colectivos más vulnerables, mejorando su formación y previniendo los riesgos de la exclusión social”.

Todos estos programas, salvo alguna excepción, se llevan a cabo en los centros educativos de titularidad pública. No obstante, existen otros programas que se realizan en centros concertados y privados, o desde otros espacios educativos, como servicios de Ocio y Tiempo Libre (OTL). Un ejemplo es “CEPI, los Centros de Participación e Integración de Inmigrantes” (Comunidad de Madrid, 2024), una red de centros educativos que desarrollan un programa de inclusión de la población inmigrante, a través de “cursos, talleres, exposiciones y servicios” en diferentes etapas educativas. En educación Primaria, ofrecen un servicio de “apoyo escolar, campamentos de verano, ludoteca, biblioteca y acceso a internet”.

Algunas ONG’s (Organizaciones No Gubernamentales) también ofrecen programas y planes educativos para la inclusión educativa de la POI. Por ejemplo, la “ONG Intered”, desarrolló el programa “Integrated” que se puso en marcha en 2018 en centros escolares de España, en Madrid, de Grecia e Italia y que fueron subvencionados por fondos europeos. En este tipo de programa, tal y como expone Mendoza (2019), se llevaban a cabo diferentes medidas: tutorías entre antiguos alumnos inmigrantes del colegio y los nuevos que actualmente estudiaban allí” y “servicios de apoyo lingüístico, académico y emocional. Otro ejemplo es “Cáritas Madrid”, una ONG, que organiza “campamentos urbanos” y extraescolares que promueven la inclusión educativa del alumnado inmigrante en Madrid, aunque también colabora en la inclusión educativa de la población inmigrante a nivel mundial (Caritas Madrid, 2019).

Por último, como dice Fariñas Martín (2023), “hay dos claves en la educación: el acceso y la calidad, y hay que garantizar ambas”. Con esta frase se resume el objetivo que se persigue mediante la inclusión educativa.

Para conseguir estas claves, se requiere, por un lado, programas o planes con metodologías y recursos específicos que promuevan ese “acceso de calidad a la educación” a aquellas personas que no puedan acceder por las vías ya existentes. Y, por otro lado, se requiere personal cualificado, actualizado y formado, que sepa adaptarse al cambio y a los retos que presentan las nuevas generaciones de niños y jóvenes.

Para trabajar con grupos específicos de personas, con características concretas, como en este caso, el alumnado inmigrante (la POI), que necesita integrarse de cero en una sociedad nueva, con una cultura e idiomas diferentes, también se necesita formación específica para garantizarles ese acceso a la educación, de calidad. Por ello, es necesario, además de conocer los diferentes programas y planes educativos que llevarán a cabo los maestros en sus aulas y centros de trabajo, conocer también si los propios maestros reciben algún tipo de formación específica y, en ese caso, cuál o de qué tipo.

No obstante, a pesar de la gran cantidad de opciones de formación que la CAM ofrece para el profesorado, no se ha encontrado ninguna formación específica de inclusión educativa del alumnado inmigrante. Sí hay cursos de formación para la “atención a la diversidad” (Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, s.f.), de cómo afrontar barreras educativas o de inclusión, pero se llevan a cabo desde una perspectiva más general. Por lo tanto, actualmente, o no hay nada relacionado específicamente con la inclusión educativa del colectivo inmigrante en las aulas o la educación intercultural, o no se ha compartido dicha información en ninguna fuente pública.

5.5. Aulas de Infantil en España: de la teoría a la práctica

A continuación, se expone una visión más práctica sobre de la inclusión educativa en las aulas españolas de Educación Infantil. Posteriormente se muestra un análisis comparativo con el objetivo de contrastar dicha información obtenida de los maestros que trabajan actualmente en aulas con POI, con lo que marcan las políticas educativas a nivel europeo (desde la Unión Europea) y a nivel español (desde la CAM).

En primer lugar, para conseguir la siguiente información, tal y como se expone en la metodología de la investigación, se ha diseñado un cuestionario dirigido a diferentes maestros de toda España. Se han realizado de forma online, a través de Google Forms y se han conseguido un total de 13 resultados.

A continuación, se expone un análisis de los datos obtenidos, más específicamente, en función de su temática.

En primer lugar, se ha preguntado por el lugar de trabajo de estos maestros (provincia de España y tipo de colegio), por aspectos relacionados con el aula (ratio de alumnos inmigrantes, metodologías y programas de inclusión), y, de forma más específica, por los propios alumnos inmigrantes (edad, idioma, lugar de origen, motivos de migración, dificultades en el aprendizaje y necesidad de apoyos).

En segundo lugar, se ha preguntado por la acogida y la convivencia en el centro de este perfil de alumnos (en el aula, en zonas comunes, acogida por parte del profesorado y conflictos que hayan podido surgir por ello), además de las familias (idioma y colaboración e implicación con la escuela).

En tercer lugar, se ha preguntado si el sistema educativo está diseñado para poder incluir al alumnado inmigrante, es decir, si lo está el sistema, si lo está la etapa de infantil y si lo están los maestros. Desde este último aspecto, se ha pedido responder a si el profesorado está capacitado y/o formado para ello y cuáles han sido sus mayores retos.

Por último, se ha pedido exponer brevemente en un pequeño párrafo, la experiencia personal de cada maestro ante toda esta situación que han vivido o están actualmente viviendo.

El cuestionario con sus preguntas y respuestas se encuentra en el [Anexo I](#).

Para el análisis de cada sección del cuestionario, se ofrece una tabla a modo de resumen (con las respuestas resumidas o esquematizadas, de cada pregunta y sus respectivas respuestas) para permitir un análisis más sencillo al lector. Las celdas coloreadas corresponden a las respuestas mayoritarias en cada pregunta.

Tabla 1

	LUGAR DE TRABAJO		AULA	
	PROVINCIA DE ESPAÑA	TIPO DE COLEGIO	ALUMNOS INMIGRANTES POR AULA	METODOLOGÍA O PROGRAMA DE INCLUSIÓN
1	Valencia	CEIP* y concertado	10/23	No
2	Toledo – pueblo	CEIP	6/13	No. (Metodología en el aula con Bits de inteligencia y todo muy visual)
3	Madrid	Concertado	18/20	Psicóloga y PT individual
4		CEIP	10/23	No
5		Privado	2/25	
6		Concertado	16/28	
7		CEIP	2/23	Adaptaciones curriculares
8		CEIP	20/25	Metodologías activas (constructivismo)
9		CEIP, CRA** y CEIPSO***	15/21	No
10		Escuela Infantil	3	Aprendizaje activo y juego. Apoyo a las familias
11		CEIP	18/19	No
12	Zaragoza	CEIP	6/12	Proyecto Roma, Includ-ed y propuesta UNESCO
13	Madrid	CEIP	7	Apoyo en las actividades

Analizando los datos que se presentan en la Tabla 1, encontramos información relacionada con el lugar de trabajo de los maestros que han participado en el cuestionario, y aspectos propios de sus aulas de Educación Infantil.

En relación a la provincia donde han trabajado los maestros (que siguen las 3 condiciones descritas previamente), se ha podido conocer que en su mayoría (10 de 13), ciudades y/o pueblos de Madrid, la capital de España. Sin embargo, una persona lo ha hecho en la ciudad de Valencia, otra en la de Zaragoza y otra en un pueblo perteneciente a la provincia de Toledo.

En relación al tipo de entidad, la mayoría (9 de 13) han respondido que trabajan en centros públicos, sobre todo en CEIP, es decir, en Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria, aunque uno de ellos, ha especificado que también ha trabajado en un CRA (Colegio Rural Agrupado) y en un CEIPSO (Colegio Público de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria). De los demás casos, 4 maestros lo han hecho en el sector concertado y privado, y, un maestro lo ha hecho en una Escuela Infantil, sin especificar cómo era la entidad.

En relación al aula, 9 de los maestros, cuenta con un tercio de ratio, con alumnos inmigrantes, e incluso algunos profesores, con la mitad de la ratio. Por el contrario, los 4 maestros restantes, cuentan con pocos alumnos inmigrantes en sus aulas de

infantil, o no han especificado la ratio concreta de los mismos en relación con el número total de niños en su aula.

Y, por último, en relación al tipo de metodología o programas de inclusión de este perfil de alumnos, que se llevan a cabo en el aula o en el centro educativo de estos maestros, cabe destacar que solo uno de ellos, sabe que se utilizan métodos exclusivamente o específicos para el alumnado inmigrante, como “el programa Roma, el Includ-ed y una propuesta de la UNESCO”. De los demás maestros, unos han propuesto metodologías activas o innovadoras, otros afirman que no existen métodos o programas específicos para este perfil de estudiantes en sus aulas o centros; otros, no saben si se llevan a cabo programas o métodos específicos para los niños inmigrantes y otros, han respondido con otras cuestiones no vinculadas a la pregunta.

Tabla 2

ALUMNADO INMIGRANTE				
	EDAD ALUMNOS	IDIOMA – LUGAR ORIGEN	MOTIVO MIGRACIÓN	DIFICULTADES DE APRENDIZAJE - APOYO
1		Sí – América del sur	Situación socioeconómica	Refuerzo educativo y PT (niño con TEA)
2		Sí – Marruecos, Colombia y Paraguay	No	-
3	3	Sí		Desconocimiento del idioma – PT y psicóloga individual
4	5	Sí y no	Problemas económicos	Conducta disruptiva
5	3	No – China	No	Desconocimiento del idioma – apoyo continuo
6	5	Sí – América del sur		Trastorno del lenguaje
7	4-5	Sí – Guatemala y No – China	Mejorar condiciones de vida	Apoyo fuera del aula
8	5	Sí – América del sur	Situación económica	Sí
9	3	No. Rumanía y Marruecos	Trabajo	Desconocimiento del idioma – apoyo visual
10	1-2	Sí y No (Rumanía)	No	Desconocimiento del idioma
11	4	Sí – América del sur	Situación política y socioeconómica	Alumnado sin escolarizar
12	3-6	Sí – Marruecos y Rumanía	-	Desconocimiento del idioma, Retraso del desarrollo madurativo, TEA (sin diagnosticar) y TDAH
13	5	Sí – Europa y América	No	Apoyo en lectoescritura

Analizando los datos que se presentan en la Tabla 2, encontramos información vinculada a las características propias del alumnado inmigrante con el que han trabajado estos maestros

En relación a la edad de los niños, la mayoría de los maestros, afirman que sus alumnos tienen entre 3, 4 o 5 años, es decir, que pertenecen al segundo ciclo. No obstante, se ha conseguido la colaboración de un maestro o maestra (el número 10) del primer ciclo de etapa, donde ha trabajado o trabaja con niños de 1 y 2 años. No

se conoce la ratio de su Escuela infantil, por aula, pero sí se expone que 3 de esos niños, son de origen inmigrante. En relación al origen del alumnado, se ha preguntado si estos niños sabían español como idioma y de dónde procedían. En su mayoría, los alumnos de estos maestros vienen de América del sur, y, algunos, de Europa; a excepción de dos maestros que cuentan con niños procedentes de China.

En relación a los motivos que conocen los maestros, que han sido la principal causa que ha llevado a sus alumnos y familias a migrar a España, la mayoría de las respuestas se vinculan a la situación socioeconómica, un caso por trabajo y otros casos donde los maestros no tienen este tipo de información.

Por último, en relación a las dificultades de aprendizaje y por lo tanto los apoyos que necesitan estos alumnos, se conocen los siguientes datos. De los maestros que han participado en el cuestionario, 5 afirman que sus alumnos presentan desconocimiento del idioma y, por lo tanto, requieren apoyo. Otros afirman que estos niños, además de ser inmigrantes, cuentan con dificultades o trastornos específicos del aprendizaje, como TEA (Trastorno del Espectro Autista), TDAH (Trastorno Déficit de Atención e Hiperactividad), Retraso del Desarrollo Madurativo, Conducta disruptiva o Trastorno del Lenguaje, además de otras dificultades como ser alumno sin escolarizar, dificultades en lectoescritura o necesidad de refuerzo educativo.

Tabla 3

	ACOGIDA Y CONVIVENCIA - CENTRO			FAMILIAS		
	AULA Y ZONAS COMUNES	PROFESORADO	CONFLICTOS	IDIOMA E IMPLICACIÓN	COMUNICACIÓN ESCUELA – FAMILIAS	
1	Buen ambiente	Buena acogida – Prejuicios maestros	No, por motivos de raza u origen.	Implicación nula en el proceso de aprendizaje de hijos	Igual que con los demás alumnos	
2		Buena acogida		Desconocimiento del idioma	Otros familiares hacen de “traductores e intérpretes”	
3				Sí y no	Igual que con los demás alumnos	
4				Sí		
5		Algunas veces – burlas a alumnos por su origen		No		
6		-		Sí y no	-	
7		Acogida costosa por falta desconocimiento de la lengua		Poca atención a los hijos por trabajo	Más tutorías individuales	
8				Sí y no	Igual que con los demás alumnos	
9				Poca implicación	Otros familiares hacen de “traductores e intérpretes”.	
10		Alumno con conducta disruptiva		Desconocimiento del idioma	Profesora con mismo idioma que niños y familias	
11		Problemas por falta de normas o límites en casa		Sí idioma. Familias intervenidas por Servicios sociales o tutores agentes.	Igual que con los demás alumnos	
12		Buen ambiente			Sí y no.	Necesidad de traductores e intérpretes para tutorías
13					Sí.	-

Analizando los datos que se presentan en la Tabla 3, encontramos información relacionada con el proceso de acogida y convivencia del alumnado inmigrante, y de sus familias.

En relación a la acogida y convivencia en el aula y otras zonas comunes del centro educativo, la mayoría de los maestros (11 de 13) afirman que existe un buen ambiente pese a la gran diversidad de culturas en estos espacios. Por otro lado, respecto a la acogida por parte del profesorado, existen 8 casos en los que el equipo de profesores ha llevado a cabo una buena acogida. No obstante, en los demás casos, esta “novedad” ha supuesto una dificultad para los mismos, ya que se ha producido, esporádicamente, burlas hacia alumnos de origen inmigrante o se han generado ciertos prejuicios por sus orígenes. Pese a ello, todos los maestros (los 13), afirman que no ha habido conflictos relacionados con el origen, raza, cultura u otra condición relacionada con el alumnado inmigrante.

En relación a las familias y la colaboración de las mismas con la escuela, la gran mayoría sí sabían o habían aprendido el idioma español, por lo que la comunicación familia-escuela, no era muy complicada. No obstante, algunas requerían de intérpretes o traductores y, algunos de estos últimos eran otros miembros de la familia, como hermanos de los niños escolarizados, lo que, a su vez, provocaban poca o nula implicación en la escuela o comunicación con la misma. Cabe destacar que hay algunos casos en los que las familias no se implicaban en la educación de sus hijos o al colaborar con la escuela y un caso específico en el que el o los alumnos inmigrantes pertenecían a una familia intervenida por los Servicios Sociales.

Por otro lado, se preguntó si se llevaban a cabo actividades o reuniones diferentes con las familias de estos niños. A ello, algunos maestros afirman que en ciertos casos sí se realizaban más reuniones o tutorías y en otros, se necesitaban traductores e intérpretes profesionales para lograr la comunicación con las mismas. No obstante, en la mayoría de los casos, no se llevaba a cabo ninguna acción o actuación diferente con respecto a los otros niños del aula.

Tabla 4

PREPARADO PARA INCLUIR A POI		PROFESORADO Y EQUIPO DE MAESTROS			
SISTEMA EDUCATIVO	EDUCACIÓN INFANTIL	CAPACITACIÓN	FORMACIÓN	MAYOR RETO	
1	No, ni para POI, ni para ACNEAE	Sí, pero con dificultad (por ratios y falta de recursos)	Solo una asignatura en la carrera.	Coordinación con las familias	
2	Sí, pero en algunos centros hay falta de recursos materiales y humanos	Sí, aunque no formado	Cursos voluntarios "por cuenta propia".	Felicidad del alumnado (difícil por limitación del idioma)	
3	Sí	Sí	No	Inclusión y participación en las actividades (difícil por desconocimiento del idioma)	
4	No	No		-	
5	No. Depende del centro y actitud maestros	No, falta de recursos e información para proceder y actuar		Comunicación e interacción con el alumno	
6	No	No		Barrera cultural y del idioma	
7	Sí, siempre que la ratio sea adecuada	Sí y no, depende de la situación en concreto		Colaboración familiar	
8	No, demasiado alta la ratio	Sí, si tienen ganas de aprender		Barrera del lenguaje oral	
9	No, faltan recursos humanos	No		Colaboración e implicación familiar	
10	Sí	No		Sí, atención a la diversidad "por cuenta propia"	Aprendizaje de sus idiomas y culturas
11	No	Sí		No	Apoyo en lectoescritura
12	Depende del caso, pero hay pocos recursos y apoyos a la infancia	Sí		Sí, sobre el Informe Inclued	
13	No	No		No	

Analizando los datos que se presentan en la Tabla 4, encontramos información acerca del sistema educativo español y sus recursos humanos.

En relación al sistema educativo español, se ha preguntado si los maestros creían que este está preparado o bien diseñado para lograr la inclusión del alumnado inmigrante. La mayoría de los maestros (9 de 13) afirman que no, y justifican su respuesta comentando que hay una falta de recursos humanos, apoyos a la infancia, ratios elevadas por aula, etc. Se preguntó también en relación a la etapa de educación infantil y si esta era un buen momento para llevar a cabo el proceso de inclusión de este perfil de alumnos. Hay una respuesta generalizada, dado que todos los maestros del cuestionario afirman que sí. Argumentan su respuesta explicando que esta etapa es la más fácil para atender la diversidad, que es el momento educativo ideal, que las edades de los niños que la cursan, promueven un buen aprendizaje de valores como el respeto, que se fomenta la socialización de mejor manera, etc.

Por otro lado, se ha preguntado por la formación y capacitación del profesorado en España acerca de este tema. La mayoría de las respuestas del cuestionario (7 de 13)

afirman que los maestros sí están capacitados para trabajar con alumnos inmigrantes y lograr su inclusión en el aula, mientras que los otros 6 maestros, afirman lo contrario. De todos ellos, solo existen 3 casos en los que los maestros han recibido formación relacionada con el alumnado inmigrante, aunque todos ellos, han conseguido esta información “por su cuenta” y no por planes de estudios académicos o entidades educativas de formación.

Relacionado con la capacitación y formación de los mismos, algunos maestros afirman que su mayor reto está o estuvo relacionado con la coordinación, implicación y colaboración familiar. Otros retos tienen relación con las barreras sociolingüísticas y culturales, la comunicación, la interacción, la participación o la propia inclusión del alumnado en los centros y aulas educativas.

Tabla 5

EXPERIENCIA PERSONAL	
1	Enriquecedora. Buena adaptación del alumnado
2	Buena experiencia. Continuo aprendizaje y satisfactorio verlos avanzar. Buena convivencia en el aula.
3	Un aprendizaje
4	-
5	Enriquecedora. Todo un reto
6	-
7	Única diferencia a nivel de interacción familiar
8	Muy enriquecedora, aunque a veces, difícil
9	Enriquecedora. En continua formación
10	Enriquecedora. Todo un reto.
11	Difícil por bajo nivel del alumnado y poca colaboración familiar
12	Increíble oportunidad
13	No hay diferencia con otros alumnos. Siempre hay aprendizaje

Por último, analizando los datos que se presentan en la Tabla 5, se expone información acerca de las experiencias personales que cada maestro ha compartido, en las preguntas propuestas en los cuestionarios.

La mayoría de los maestros (8 de 13) califica de “oportunidad de aprendizaje” el trabajo con alumnos inmigrantes desde la etapa de Educación Infantil. De ellos, algunos especifican que se trata de una experiencia “enriquecedora”, “en continua formación y aprendizaje”, “todo un reto”, o como “una experiencia satisfactoria”. Por el contrario, algunos maestros afirman que es una experiencia difícil y que esto se debe a “la poca implicación o colaboración familia”, entre otros.

A continuación, se ofrece un contraste entre los datos que se han obtenido de los cuestionarios a estos maestros, con los datos obtenidos a nivel general, de las políticas que se promueven desde la Unión Europea y desde España. De esta forma, se pretende comprobar si la teoría se lleva a cabo en la práctica, es decir, si la educación que se lleva a cabo en las aulas españolas de Educación Infantil cumple con lo propuesto desde las políticas de la UE, de España y de la CAM.

Desde las políticas propuestas por la Unión Europea, se puede observar que algunas se llevan a cabo en las aulas españolas, pero por el contrario, otras no.

En primer lugar, tanto los alumnos de origen inmigrante, como los alumnos que son nacionales, pero sus padres fueron migrantes, pueden acceder a la educación en el nuevo país de acogida. Además, se cumple también otra propuesta: aprender la lengua oficial y las costumbres del país de acogida, algo que se lleva a cabo actualmente en la etapa de la Educación Infantil, tal y como se recoge en su currículo (Decreto 36/2022 del BOE), desde contenidos y competencias, como: la competencia plurilingüe o al cultural.

En segundo lugar, otra de las políticas, hablaba de reformar los sistemas educativos. En este caso, la parte de formar al profesorado en el ámbito de la diversidad, no se cumple, dado que son los propios maestros los que destacan este aspecto como un elemento clave que falta para lograr una buena inclusión educativa desde las aulas. No obstante, sí se ha conseguido reconocer la diversidad cultural como una oportunidad de aprendizaje enriquecedora y gratificante, para maestros y alumnos. Además, actualmente en España se han originado múltiples cambios en el sistema educativo, sobre todo a nivel curricular, por el implante de nuevas leyes, como la actual vigente LOMLOE, que promueve el aprendizaje competencial, otro de los objetivos que se proponían desde las políticas de la UE y España.

En tercer lugar, desde otra política, se proponía impulsar la educación temprana, algo que también se realiza desde las aulas españolas, dado que, en España la Educación Infantil es obligatoria a partir de los 3 años, lo que correspondería con el segundo ciclo, una parte de la etapa que cada vez más se oferta en los centros educativos del país. Se proponía el tema del aprendizaje permanente, algo que a nivel del profesorado también se consigue en gran medida, dado que aquellos que trabajan en el sistema público cuentan con formación permanente cada cierto periodo de tiempo.

No obstante, cabe destacar que esta formación docente no tiene relación con el ámbito propuesto: el colectivo inmigrante, ni nada similar.

En cuarto lugar, otra de las políticas propuestas que se cumple es aquella en la que se pedía que los factores socioeconómicos no impiden el acceso a la educación del colectivo inmigrante. Actualmente, los centros educativos de titularidad pública ofrecen sus servicios de manera gratuita, por lo que la economía de una familia inmigrante no condiciona el acceso a la educación de sus hijos en las aulas españolas.

En quinto lugar, una de las políticas de España proponía desarrollar también la competencia intercultural desde asociaciones vecinales o comunidades de encuentro, algo que, se cumple y los maestros que han participado en el cuestionario también conocen. Algunos de estos profesores afirmaban que no se llevaba a cabo ningún programa de inclusión educativa para la POI en sus aulas, pero que sí sabían de otros programas fuera del centro educativo donde se desarrollaba esta competencia. Además, actualmente muchos centros educativos colaboran con entidades externas al colegio para llevar a cabo objetivos y fines pedagógicos y didácticos.

En sexto lugar, otra de las políticas que se cumple desde las aulas es la de diseñar un plan de acogida para estos alumnos de origen inmigrante, dado que en algunos centros existen estos planes de acogida para alumnos nuevos o para alumnos pertenecientes a algún colectivo más vulnerable, como la POI.

Otra de las políticas que se cumple es aquella relacionada con el diseño de proyectos orientados al trabajo de la diversidad y cohesión social, dado que los centros educativos tienen plena autonomía para desarrollar sus propios planes y son muchos los que los llevan a cabo. A su vez, se proponía crear planes que fomentasen la buena convivencia en los entornos educativos, algo que también se cumple desde las aulas españolas, dado que la mayoría de los maestros que han participado en el cuestionario ha afirmado que no existen problemas de convivencia en sus aulas.

No obstante, algunas de las políticas ofrecidas por la UE, España o la CAM, no se cumplen en las aulas españolas.

Por ejemplo, una política que ofrecía estos organismos proponía que se promoviese la cultura y la lengua materna del menor, algo que no en todos los centros llega a

ocurrir. Solamente ocurre si un centro oferta el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés, el francés, el alemán, etc. y coincide con la del niño, o desarrolla algún tipo de programa que promoviese el conocimiento por la diversidad cultural y lingüística.

Otra política con la que no se cumple en algunos centros educativos es la relacionada con la no discriminación social, lingüística y cultural. Algunos maestros, de todos los que han participado en el cuestionario, afirman que algunos de sus alumnos de origen inmigrante a veces se han sentido discriminados, se han burlado de ellos por su origen o han vivido con los prejuicios de ciertos profesores que les daban clase.

A continuación, se muestran dos tablas que recogen a modo de resumen, aquellas políticas de inclusión educativa que se cumplen (tabla 6) en las aulas españolas y aquellas que no (tabla 7).

Tabla 6

Políticas de inclusión educativa en la Unión Europea y España que sí se cumplen en las aulas españolas en Infantil	
POLÍTICA	JUSTIFICACIÓN Y OBSERVACIONES
Acceso a la educación en el país de acogida, pese a los factores socioeconómicos de familias inmigrantes	Sí, la educación pública es gratuita
Aprendizaje de la lengua oficial del país de acogida y de las costumbres del mismo	Sí, desde los contenidos y competencias curriculares
Reconocer la diversidad cultural como una oportunidad de aprendizaje	Sí, califican la experiencia como “una oportunidad de aprendizaje, enriquecedora y gratificante”
Reformar los sistemas educativos	Sí, nuevas leyes educativas, cambios a nivel curricular y en la visión del aprendizaje, como competencial.
Impulsar la educación temprana	Sí, obligatoriedad a partir de los 3 años y mayor oferta de la etapa en centros educativos
Desarrollo de la competencia intercultural en otros ámbitos educativos: asociaciones vecinales y comunidades de encuentro.	Sí, con programas fuera del centro educativo y colaboración con entidades externas al colegio
Diseñar de un plan de acogida para alumnos de origen inmigrante	Sí, existen planes de acogida para el alumnado nuevo en el centro educativo y aquellos pertenecientes a un colectivo “vulnerable”, como la POI
Diseñar proyectos para trabajar la diversidad y la cohesión social	Sí, existen planes educativos con estos fines que se llevan a cabo en muchos centros escolares
Diseñar planes de convivencia	Sí, no constan problemas de convivencia causados por alumnos inmigrantes o prejuicios contra los mismos

Tabla 7

Políticas de inclusión educativa en la Unión Europea y España que no se cumplen en las aulas españolas en infantil	
POLÍTICA	JUSTIFICACIÓN Y OBSERVACIONES
Formación al profesorado en el ámbito de la inclusión y la diversidad	No, la formación es calificada como insuficiente por los maestros, dado que no se puede garantizar una buena inclusión educativa con la que se ofrece
Aprendizaje permanente	No, solo para aquellos maestros del sector público
Promover la cultura y la lengua materna del menor	No se consigue, excepto que el centro educativo ofrezca la lengua del alumno como lengua extranjera a nivel curricular, o que se lleve a cabo algún plan específico para trabajar la diversidad cultural y lingüística
Lograr la no discriminación social, lingüística y cultural	No se ha conseguido aún. Hay alumnos que reciben discriminación, burlas o prejuicios por otros alumnos y maestros, debidos a su origen

6. CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones

A raíz de los objetivos expuestos y su desarrollo en los distintos apartados del trabajo, se obtienen las siguientes conclusiones.

En primer lugar, se concluye que existen, desde 1957, múltiples y diversas políticas de inclusión educativa para la población inmigrante en la Unión Europea. Estas, proponen medidas que se adaptan al momento evolutivo de la sociedad europea (de la UE) y persiguen un mismo fin: garantizar el derecho a una educación calidad a todas aquellas personas de origen inmigrante, en edad escolar.

Estas políticas, se llevan a cabo en las aulas de Educación Infantil de España, a excepción de una: la formación del profesorado en este ámbito (la inclusión educativa de la POI). Los maestros que han participado en el cuestionario afirman que no reciben formación para atender bien a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje, que, en el caso del alumnado inmigrante, están relacionadas con desconocimiento de la lengua, a nivel lingüístico y sociocultural.

Por otro lado, se concluye que las medidas de actuación propuestas desde la Unión Europea, los planes y programas diseñados desde España y sus comunidades autónomas, se están llevando a cabo en las escuelas españolas, a excepción únicamente de la formación al profesorado. Esta es una gran noticia para la educación y para España, ya que este país está consiguiendo la inclusión educativa de la población inmigrante, un gran reto en poco tiempo.

Con ello concluye la investigación, aunque se propone continuarla a nivel más profundo y exhaustivo en un futuro, dado el gran interés que suscita para la población y su evolución en el tiempo.

6.2. Fortalezas y debilidades del TFG

Este trabajo se inició con un tema y unos objetivos bastante diferentes a los actuales y, pese a que había muchas ganas e interés en iniciar una investigación con ellos, no fue posible.

El tema inicial nació tras una oportunidad de prácticas internacionales como maestra en Brescia, Italia. El aula en el que enseñaba tenía un 90% de alumnos de origen inmigrante, por lo que la diversidad sociocultural y lingüística era lo habitual allí. Con ello, la idea era averiguar si lo que vi en este centro educativo, era un caso aislado en Italia o se podía extrapolar a otras ciudades y territorios. Para ello, diseñé un cuestionario ([Anexo II](#)), con la que obtuve 77 respuestas españoles y 11 de italianos. Con los datos obtenidos, sacaría aquellos factores que llevaban a Italia a desarrollar buenos planes de inclusión educativa de la POI y diseñaría un plan o modelo de intervención para España.

No obstante, esta fue una de las limitaciones o dificultades del trabajo. Dada la falta de información y otros factores que fueron surgiendo con el tiempo, se tuvo que reorientar la estructura y proponer un nuevo tema. Se cambió la perspectiva del tema inicial y surgió uno nuevo: la inclusión educativa de la población inmigrante, desde la UE, España y su capital, la CAM.

Por ello, una de las fortalezas del trabajo, es la flexibilidad que ofrece este tema de investigación y la amplitud que posee, la cual permite el desarrollo de una investigación desde diferentes perspectivas. En este caso, se va analizando la inclusión educativa de la POI desde lo más general, las políticas de la UE, a lo más específico, las políticas y medidas de España y la CAM.

Otra de las fortalezas es que compara una visión más teórica del tema, desde datos estadísticos y revisiones bibliográficas, con una parte más práctica: los cuestionarios a maestros que muestran la realidad de sus aulas.

Por otro lado, tal y como se propone en las conclusiones del trabajo, esta investigación puede ser el inicio de una investigación posterior más profunda o exhaustiva. El tema propuesto es bastante general y amplio, por lo que se podría profundizar en los aspectos ya investigados, de los objetivos desarrollados, creando una revisión bibliográfica mucho más amplia, o desarrollar nuevos objetivos.

Además, se podría ampliar mucho más el número de participantes en los cuestionarios, para poder llegar a extrapolar los resultados obtenidos a toda la población o realizar un contraste y síntesis de los mismos, de forma menos sesgada, más amplio y realista.

Tampoco se consiguió información a nivel teórico sobre ciertos temas que se preguntaban en el cuestionario: la comunicación con las familias y la implicación de estas en la educación de sus hijos.

Por último, destacar que, pese a las dificultades y limitaciones del trabajo, se han conseguido analizar fortalezas con las que no se contaban desde un principio, algo que aporta calidad a la investigación. Además, este trabajo cuenta con grandes aportaciones al ámbito educativo y es de utilidad en todos sus sentidos.

Invita a conocer el origen de la inmigración en España, ayuda a que la población empatice con este colectivo (POI) y con las dificultades que conlleva el migrar a otro país e iniciar una nueva vida, enseña a promover la inclusión socioeducativa desde las aulas, a conocer los programas y las políticas educativas que existen, su funcionamiento y a descubrir si la teoría se cumple desde la práctica.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alba Pastor, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje. *Padres y Maestros*(374), 21-24.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8876/8363>
- Alba Pastor, C. (s.f.). *Ministerio de Educación y Formación Profesional*.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- APDHA. (2019). *Derechos Humanos en la Frontera Sur 2019: Infancia Migrante*. Sevilla: Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía.
<https://apdha.org/media/informe-infancia-migrante-2019.pdf>
- Cáritas Madrid. (13 de 9 de 2019). Colonias Urbanas para los niños de las familias de migrantes y refugiados: un oasis de diversión en Madrid en medio del dolor. *Cáritas Diocesana de Madrid*.
<https://www.caritasmadrid.org/actualidad/colonias-urbanas-para-los-ninos-de-las-familias-de-migrantes-y-refugiados-un-oasis-de>
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). (2005). *Observatorio de la Infancia y Adolescencia de Andalucía*. (M. d. Ciencia, Ed.)
<https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=1056&tipo=documento>
- Chofre, J. (25 de 12 de 2022). *Periódico Educación*.
<https://periodicoeducacion.info/2022/12/25/la-diversidad-es-una-oportunidad-para-desarrollar-los-mejores-aprendizajes/>
- Comunidad de Madrid. (2024). *Portal de Transparencia*.
<https://www.comunidad.madrid/transparencia/informacion-institucional/planes-programas/programa-acompanamiento-y-apoyo-escolar-colegios-publicos>
- Consejería de Educación, Ciencia y Universidades. (2024). *EducaMadrid* .
<https://www.educa2.madrid.org/web/direcciones-de-area>
- Consejería de Educación, Ciencia y Universidades. (s.f.). *Innovación y formación del profesorado*. <https://innovacionyformacion.educa.madrid.org/centros/ISMIE>

- EducaMadrid . (2024). *Servicio de Atención al Alumnado Inmigrante. DAT Madrid Capital*. <https://www.educa2.madrid.org/web/sai-capital/home>
- Equipo Editorial. (21 de 1 de 2022). *La mente es maravillosa*. <https://lamenteesmaravillosa.com/nos-convertimos-seres-sociales/>
- European Commission. (2020). *Action Plan on Integration and Inclusion 2021-2027*. Bruselas. https://home-affairs.ec.europa.eu/system/files_en?file=2020-11/action_plan_on_integration_and_inclusion_2021-2027.pdf
- European Commission. (23 de agosto de 2020). *Nuevo Pacto sobre migración y asilo*. Bruselas. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:85ff8b4f-ff13-11ea-b44f-01aa75ed71a1.0012.02/DOC_1&format=PDF
- Eurostat. (2023). *European Commission*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_en#short-stay-visas
- Eurydice. (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto social europeo*. https://publications.europa.eu/resource/cellar/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1.0008.01/DOC_1
- Fariñas Martín, J. (2023). Ninguna sociedad es perfecta. *Mundo Negro*. <https://mundonegro.es/ninguna-sociedad-es-perfecta/#:~:text=MIM%3A%20Hay%20dos%20claves%20en,en%20parias%20de%20la%20sociedad.>
- Gobierno de España. (2006). *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Gobierno de España. (2020). *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado*. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- González Falcón, I. (2007). Formación del profesorado, inmigración e interculturalidad. Reflexiones desde la escuela. *El Guiniguada*(15), 95-108. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5732/1/0235347_00015_0008.pdf
- González Robles, M. (2021). *Inclusión del alumno extranjero en las aulas de Educación Infantil*.

<https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/13390/GONZALEZ%20ROBLES,%20MARIA%20JESUS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Iglesias Martínez, J., Ares Mateos, A., Rodríguez Calles, L., Estrada Villaseñor, C., & de la Fuente Pérez, M. (2022). *Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado*. (O. E. Xenofobia, Ed.)
https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/GUIA_CAMINOS_DE_CONVIVENCIA.pdf

Martín González, D., González Medina, M., Navarro Pérez, Y., & Lantigua Estupiñan, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Redalyc.org*, 4(40), 90-104.
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/#:~:text=La%20inclusi%C3%B3n%20es%20un%20concepto,dominante%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa.>

Martínez Buján, R. (2014). ¡El trabajo doméstico cuenta! *Revista Comillas - Migraciones*(36), 275-305.
<https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4797/4623>

Mendoza, F. (24 de 6 de 2019). 'Integrated', un programa escolar que facilita la integración de los migrantes. *Magisnet - Periódico de Magisterio*.
<https://www.magisnet.com/2019/06/integrated-un-programa-escolar-que-facilita-la-integracion-de-los-migrantes/>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes - Gobierno de España. (s.f.). *Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa*. [https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/historico.html#:~:text=El%20Plan%20PROA%20\(Plan%20de,Profesional%20y%20las%20Comunidades%20Aut%C3%B3nomas.](https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/historico.html#:~:text=El%20Plan%20PROA%20(Plan%20de,Profesional%20y%20las%20Comunidades%20Aut%C3%B3nomas.)

Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. (2022). Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español. *Publicaciones de la Administración General del Estado*, 98.

https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/ficheros/documentos/OB15_accesible.pdf

Naciones Unidas. (s.f.). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*.

<https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Neubauer, A. (29 de agosto de 2023). El Derecho a la Educación de la Infancia Inmigrante: Etapas en la Política Educativa de la Unión Europea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(96).

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/7990/3179>

Oficina estadística de la Unión Europea. (enero de 2024). *EUROSTAT*.

<https://doi.org/10.2785/353399>

Ortega Pérez, N. (1 de 2 de 2003). *Migration policy*. Retrieved 2024, from

<https://www.migrationpolicy.org/article/espa-hacia-una-nueva-politica-migratoria>

Sánchez Medero, G. (2012). Políticas migratorias y políticas educativas en España.

Barataria(13), 159-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127623010>

UNESCO. (26 de 11 de 2018). *Educaweb*.

<https://www.educaweb.com/noticia/2018/11/26/propuestas-unesco-favorecer-educacion-inclusiva-migrantes-refugiados-18615/>

World Education Forum. (2000). *The Dakar Framework for action*. Dakar, Senegal.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147>

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario a maestros de Educación Infantil en España (2024)

Sección 1 de 9

Cuestionario a Maestros/as de Infantil en España

¡Hola! Me llamo Carmen y soy Maestra en España.

Estoy en mi último año de carrera, cursando 5º de Educación Primaria e Infantil con varias menciones en la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Estoy realizando un Trabajo Fin de Grado (TFG) sobre la inclusión educativa del alumnado inmigrante desde la escuela.

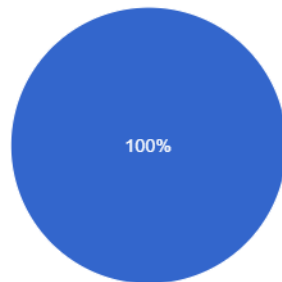
Este cuestionario, va dirigido a todos aquellos **maestros** que hayáis trabajado alguna vez en un colegio o escuela de **España**, con **alumnado inmigrante**, en la etapa de **Educación Infantil**. El objetivo del mismo, es conocer "de primera mano" cómo es la realidad de los maestros que trabajan con este perfil de alumnos en las aulas españolas de Educación Infantil (0 - 6 años).

¡Muchas gracias por vuestra ayuda y colaboración!

¿Das tu consentimiento para utilizar los datos de la entrevista?

 Copiar

14 respuestas



- Doy mi consentimiento
- No doy mi consentimiento (Tu entrevista no será recogida en el TFG).

1. LUGAR DE TRABAJO

¿En qué provincia de España, trabajas o has trabajado con alumnado inmigrante? ¿Es/Era una ciudad grande o un pueblo pequeño?

14 respuestas

Madrid

Valencia

Toledo, concretamente en Novés es un pueblo pequeño.

En Madrid, una ciudad grande.

Un barrio de Madrid

Madrid. Sí. Ciudad grande.

Madrid, ciudad grande

Madrid

Ciudad grande

Madrid, grande

Comunidad de Madrid

Madrid capital

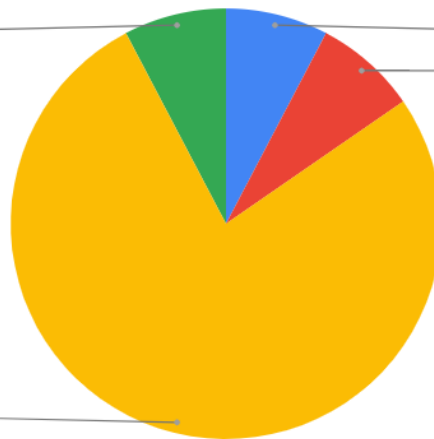
Zaragoza, en un pueblo.

PROVINCIA DE ESPAÑA DONDE TRABAJAS O HAS TRABAJADO CON ALUMNADO INMIGRANTE

Zaragoza
7,7%

Valencia
7,7%
Toledo
7,7%

Madrid
76,9%



¿En qué tipo de colegio o escuela trabajas o has trabajado? (Ejemplo: colegio público CEIP)

14 respuestas

CEIP y colegio concertado

Es un CEIP de dos líneas

Colegio concertado

Colegio concertado

Agustín Rodríguez Sahagún

Privado.

Colegio Concertado

CEIP

Colegio público

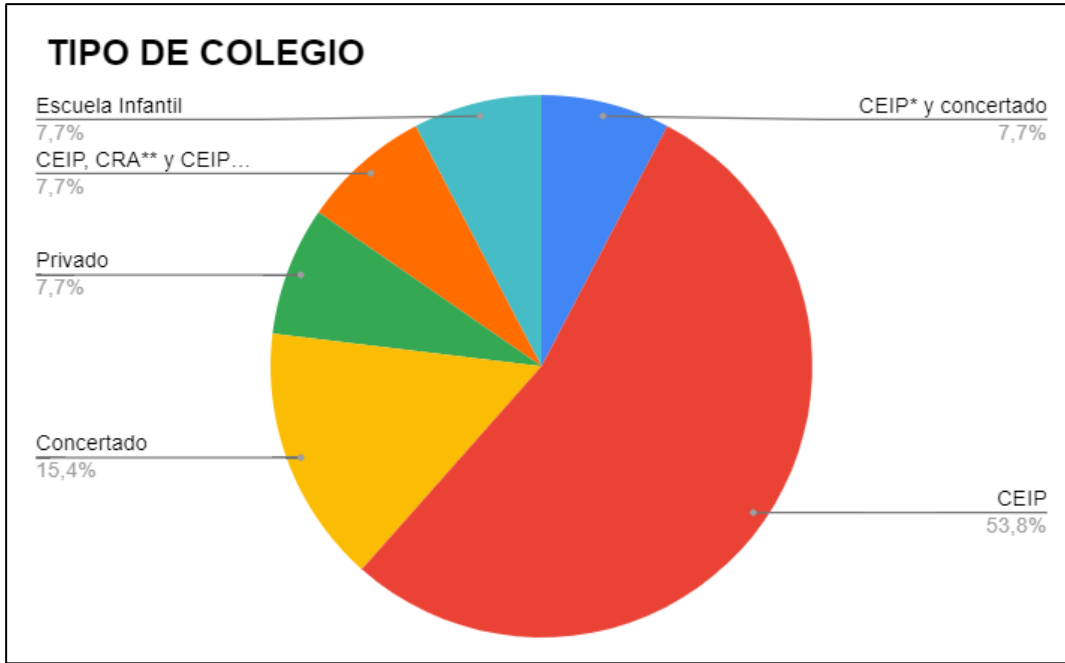
CEIP, CRA,CEIPSO

Escuela Infantil

En un CEIP

Colegio público CEIP

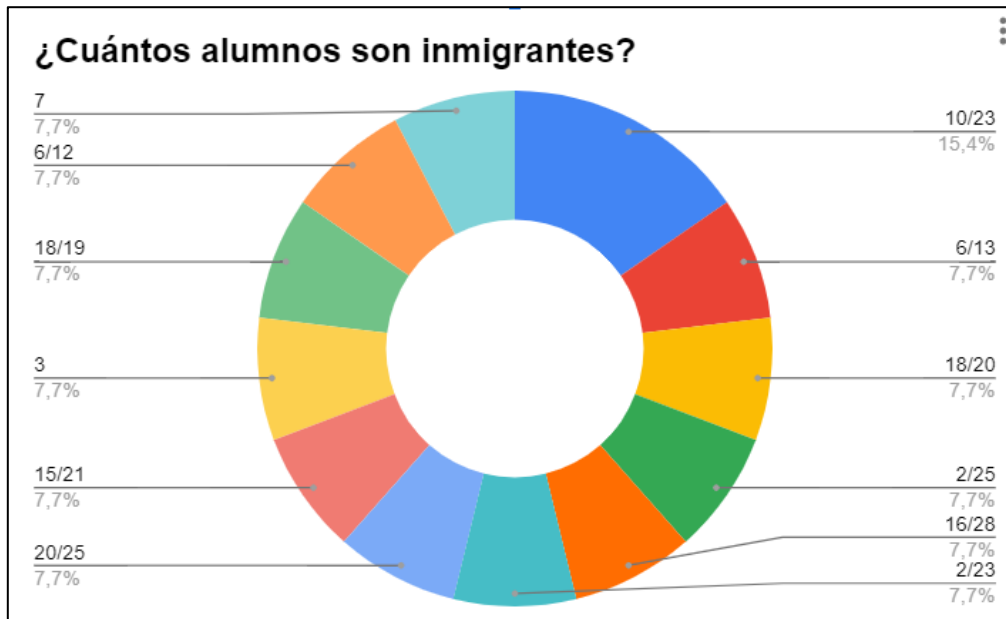
Ceip villar palasi, ceip jarama



De todos tus alumnos en el aula ¿Cuántos son/eran inmigrantes? (Ejemplo: 15 de 25 alumnos)

[Copiar](#)

14 respuestas



¿Se lleva a cabo alguna metodología o programa que promueva la inclusión del alumnado inmigrante? En caso afirmativo, ¿Cómo se llamaba y cómo funcionaba? ¿Lo llevaste a cabo en tu aula? ¿Funcionó?

13 respuestas

No

No se llevaba a cabo ningún programa

Un programa específico no. Si que es cierto, que yo, como maestra de infantil para mi aula trabajo con diferentes métodos para alumnos que puedan tener dificultad en el idioma, por ejemplo, el vocabulario a través de los bits de inteligencia, es decir, intento que sea todo muy visual.

Hay un periodo de adaptación para aquellos que no conocen el idioma o no comienzan el curso en septiembre, sino más tarde.

No sé cómo se llama, pero sí se lleva a cabo en mi aula, con dos de los niños que cumplen estas condiciones. Sí, está funcionando.

Hay una psicóloga y una PT que trabaja con ellos en individual

No.

Adaptaciones curriculares

Metodología activa, constructivismo.

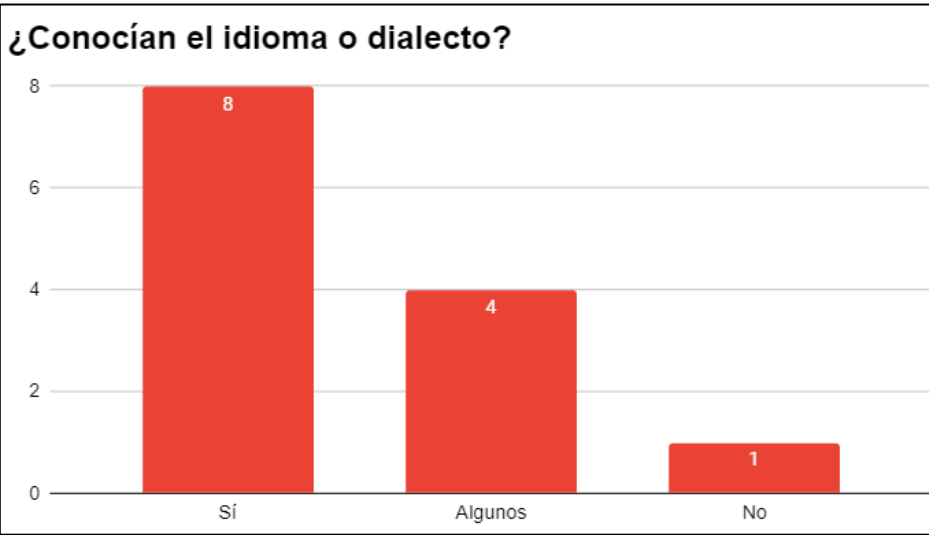
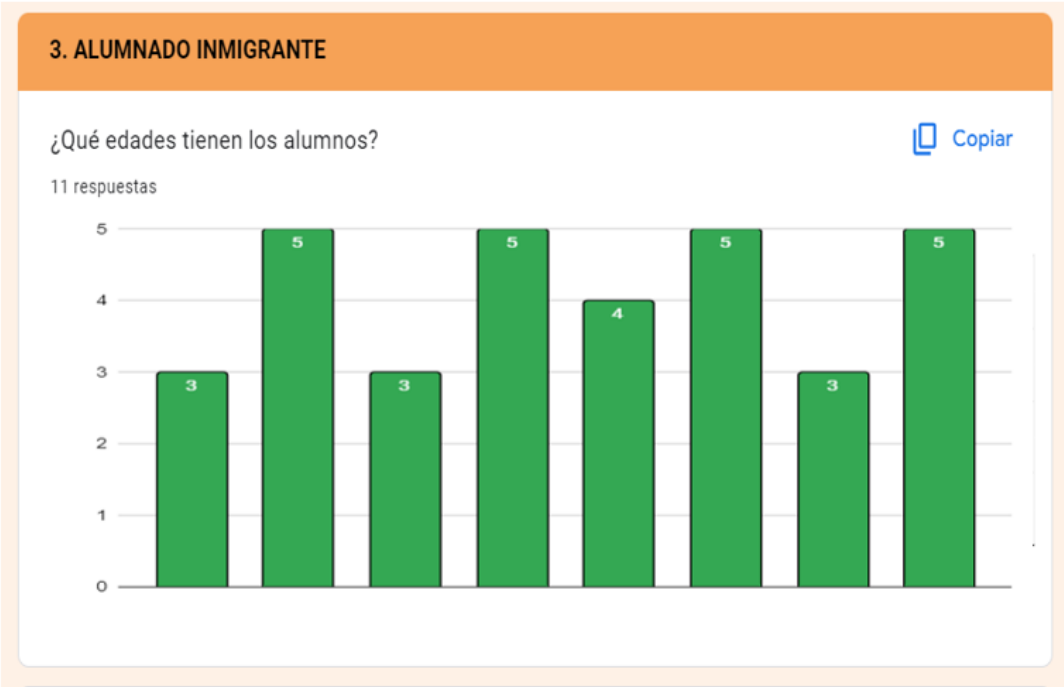
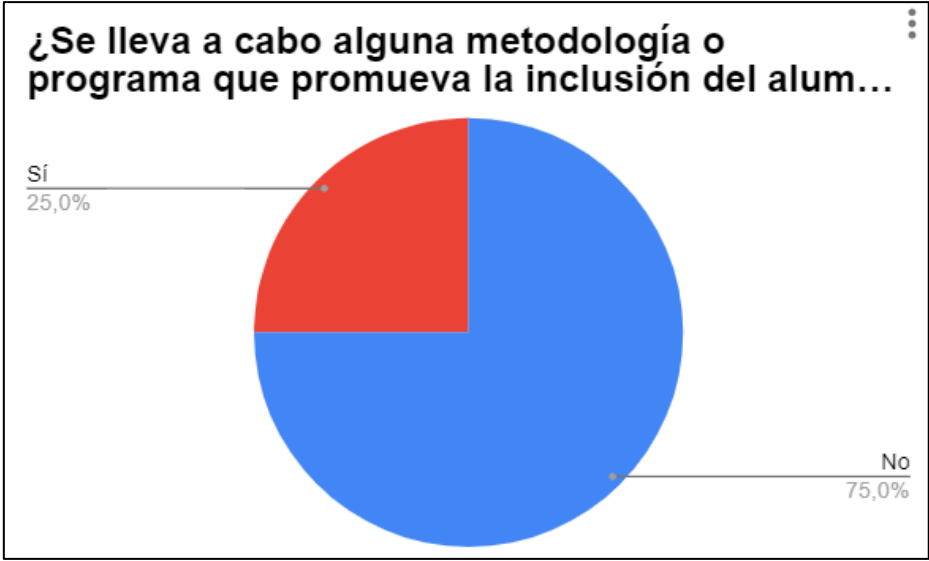
En la escuela infantil, es cierto que los peques no son conscientes aún del origen de sus compis, todos se ven igual, y al ser todo mucho más dinámico y a través del aprendizaje activo y el juego facilita la integración en el grupo y la socialización con los compañeros. En cuanto a las familias, es muy importante escuchar y acompañar. No todos se encuentran en el mismo momento ni con las mismas circunstancias. Cuidar los momentos de entradas/salidas y las escuelas de padres son muy importantes para que las familias inmigrantes se sientan bien.

Son inmigrantes procedentes de América latina por lo que no hay ningún programa de inclusión del alumnado

Sí, el proyecto Roma, la aplicación didáctica del proyecto Includ-ed y la práctica educativa que promueve la UNESCO.

Funcionaba bien en la escuela porque se daba importancia al bienestar del alumnado. La práctica educativa se basa en respetar las diferencias, entenderlas como un elemento de riqueza y adaptarse a todo el alumnado porque todos/as son iguales en cuanto a derechos. En el aula funcionaba y el centro el año pasado fue galardonado por el Ministerio de Educación con el Premio de Bienestar Emocional en el Ámbito Educativo 2023.

Mas apoyo en las actividades pero nada en especifico



¿Conocían el idioma o dialecto? ¿De qué continente o lugar procedían?

14 respuestas

Sí, la mayor parte de América del sur

Son marroquíes, colombianos y de paraguay. Si conocen el idioma, pero al tener 3 años, han comenzado a hablar en español, y al tener adquirido ya su idioma materno o paterno, tienen mayor confusión.

Sí, todos conocen el idioma a excepción de 1. Son de latinoamérica y Francia

Algunos conocían el idioma y otros no

Si

No, venía de China

Si algunos conocían y hablaban el idioma.
America del Sur

Uno de Guatemala otro de China.

Sí. Son sudamericanos.

Algunos no. Rumanía y Marruecos

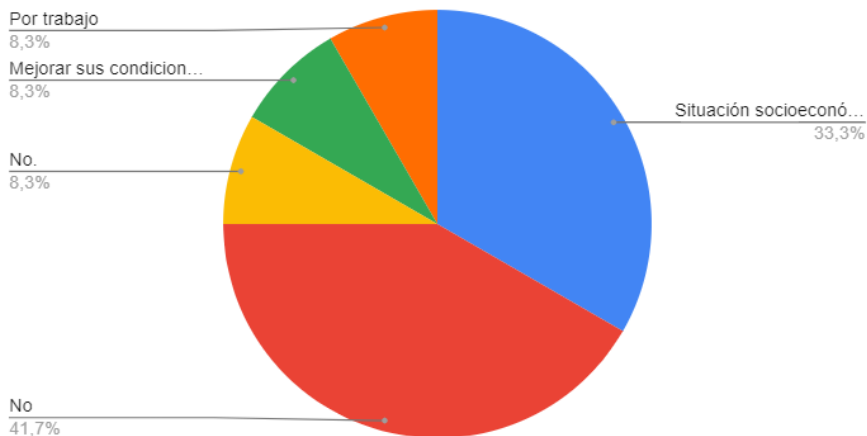
Un alumno en concreto no, proviene de Rumanía. Desde octubre en España y en escuela y aún no comprende muy bien a las profes.

Si conocían el idioma ya que procedían de América del Sur

Lo conocían y estaban en el proceso de aprendizaje. De Marruecos, Rumanía.

Muchos de los niños vinieron desde pequeños y conocen ya el idioma, les cuesta la pronunciación de algunas letras, rumanía europa, ecuador america

¿Sabes algún motivo por el que tuvieron que migrar de su país?



¿Tenían algunas dificultades o necesidades de aprendizaje? (Ejemplo: desconocimiento del idioma.) ¿Requerían apoyo educativo de algún tipo?

14 respuestas

Refuerzo educativo y alguno PT por presentar TEA

Desconocimiento del idioma pero el único apoyo educativo es el ofrecido en el aula a través de las actividades.

El de Francia es el único que vino sin saber el idioma. Requiso apoyo educativo a nivel lingüístico, sí.

Desconocimiento de idioma, tienen una PT y una psicóloga que trabajan con ellos individualmente

Conductas disruptivas

Desconocimiento del idioma. Necesitaba apoyo continuo.

Si, trastornos del habla debido al aprendizaje de una segunda lengua

Apoyo fuera del aula

Algunos sí

Desconocimiento del idioma, requerían apoyo visual

Desconocimiento del idioma

La mayoría del alumnado viene sin escolarizar por lo que hay que trabajar mucho con ellos y muchos de ellos presentan un ritmo lento de aprendizaje debido a la escasa colaboración de las familias

Desconocimiento del idioma, pero el apoyo educativo era la propia clase y toda la comunicación que se establecía en la escuela, en mi observación y práctica puedo afirmar que la relación e interacción con el alumnado es uno de los mejores apoyos educativos. También había alumnado con retraso del desarrollo madurativo, posible caso por diagnosticar de autismo y TDAH.

Apoyo en ciertas activaciones de lectoescritura

4. CONVIVENCIA EN EL AULA

¿Cómo era la convivencia en el aula? ¿Y en otras zonas comunes del colegio (comedor, patio etc.)?

14 respuestas

Había buen ambiente.

Buenísimas, todos se llevan genial.

La convivencia siempre ha sido buena. En otras zonas igual, los alumnos suelen volcarse mucho en ayudar al niño francés, le "enseñan" cosas en español, están pendientes de él, juegan juntos en el patio etc.

Era buena, ya que en edades tempranas socializan mejor con todos los niños

En general buena

Muy buena.

Buena, no se detectaban problemas entre el alumnado. Sin embargo, los docentes no propiciaban un buen clima de aula ya que en ocasiones burlaban a estos alumnos

No consentía ningún tipo de discriminación

Lo normal, buena pero con algún conflicto típico de la edad

Buena

Actitud agresiva por parte del alumno (modo de protección y defensa). Al comienzo de curso más significativo que actualmente.

La convivencia a veces es complicada, tanto en el aula como en las zonas comunes del colegio, ya que a muchos de ellos les cuesta acatar las normas del aula ya que están acostumbrados en casa a no tener normas

En general muy buena, se relacionaban con todo el estudiantado de la escuela y de diferentes edades.

Buena no había distinciones entre los niños

¿Cómo acogió el profesorado al alumnado inmigrante? ¿Reaccionaron de alguna forma al saber que darían clase a alumnos inmigrantes? ¿Cómo reaccionaste tú?

13 respuestas

Había algunos prejuicios entre algunas maestras pero se les acogió bien. En mi caso intento ver la diversidad como un medio para aprender.

No, sin distinción o prejuicio alguno.

Le acogió bien, no es la primera vez que vienen niños de fuera de España sin idioma. Al principio hubo miedo y preocupación por el niño que no sabía español. Yo reaccioné igual, estuve preocupada mucho tiempo, más que nada, por el tema lingüístico.

Reaccionamos bien porque era lo típico en ese colegio por la zona donde estaba ubicado

Con mucha alegría y simpatía

Les costó ya que no podían comunicarse con él por lo que si reacción no fue adecuada. Yo me lo tomé como un reto, de ayudar y de aprender cosas nuevas.

No presencié el proceso de acogida de estos alumnos

Eran muy pocos por estar el centro en una zona de nivel socioeconomico medio alto

Bien

La escuela pública es multicultural y ya no llama la atención, es lo habitual.

Muy buena acogida. Tenemos la suerte de que una docente habla Rumano la igual que la familia de uno de los alumnos.

La acogida suele ser buena, reaccionando de la misma manera que si fueran alumnos locales

Desde la escuela siempre con los brazos abiertos. Me encantó, además aprendí un poco de árabe para poder integrarme también en su cultura y que vieses la cercanía desde la escuela.

¿Hubo algún conflicto con algún alumno inmigrante, en tu aula o en el colegio? ¿Cuál fue el origen del mismo? ¿Cómo se resolvió?

13 respuestas

No

Ninguno en especial. Los conflictos que puede tener cualquier niño/a.

No hay conflictos por razón de cultura o raza.

No ha habido conflictos todavía.

Un alumno presentaba una conducta disruptiva

No, al menos durante el tiempo que yo estuve.

Quizá mal comportamiento. Se habló con la familia y se diseñó un cuaderno de control de comportamiento en casa y en el aula.

Nada específico por ser inmigrante

Ninguno

Suele haber conflictos con los alumnos pero no tienen nada que ver con su origen

El conflicto vino desde fuera del colegio con los comentarios de los padres/madres que escuchan el alumnado en sus casas y se resolvió hablándolo en la asamblea general del colegio, que alberga a todo el alumnado, para visibilizar la importancia de tener compañeros de otros países para jugar y para su educación. Sin ellos, la escuela no tendría casi niños y niñas.

Alguna anécdota, fue que un niño dijo que en su país comían sin cubiertos, ósea con las manos para los niños fue un motivo de mofa, la profesora explicó que nosotros también cogemos alimentos con la mano como: croquetas, patatas...y no en otros países tienen diferentes costumbres, y no hay que reírse de ello

5. FAMILIAS

¿Cómo eran las familias del alumnado inmigrante? ¿Conocían el idioma? ¿Cuánto tiempo llevaban en España?

14 respuestas

Las familias, por lo general, no estaban muy implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as.

Tengo una familia que desconoce por completo el idioma, por tanto cuando tengo algo que decirles, debe venir una amiga o hermana mayor para que haga de intermediaria.

Las familias conocían el idioma. En la familia del alumno francés, más o menos también. La madre es inglesa y el padre francés, y pese a ello, saben algo de español, lo suficiente para manejarse bien. Ellos, acaban de llegar a España este año y los demás, dos niños llevan 3 años en España y la otra niña, lleva casi toda su vida, 4 años.

Algunos lo conocían y otros solo lo típico (hola y adiós)

Si, llevabas más o menos entre cinco y diez años

No conocían el idioma, acababa de llegar.

Algunas conocían el idioma. Otras eran llegadas recientemente por lo que no dominaban el idioma

Trabajaban en exceso y no podían atenderlos demasiado .

Son sudamericanos, algunas recién llegados otros llevan algunos años, entre 5-8 años

Les costaba y en ocasiones sus hijos mayores hacían de intérpretes

Desconocimiento del idioma. Poco tiempo en España.

La mayoría son familias desestructuradas o en riesgo de exclusión social. Muchas de ellas están intervenidas por servicios sociales o agentes tutores. Además muchas de ellas son familias recién llegadas a nuestro país aunque conocen el idioma

Algunas de ellas conocían el idioma y otras no. Dependía mucho, había algunas que llevaban más años en España que yo y por tanto son más españolas que yo y otras que acababan de llegar.

Si, no se el tiempo

¿Os comunicabais de la misma forma con las familias del alumnado inmigrante, que con las demás familias? ¿Llevabais a cabo algún tipo de actividad o reunión, solo con las familias del alumnado inmigrante?

13 respuestas

Todo se llevaba a cabo de la misma manera con todas las familias.

Lo que he dicho en la respuesta anterior 😊

Sí, por supuesto. No llevamos ninguna actividad diferente, a excepción de el asesoramiento y apoyo a la familia del niño francés, con la cual, se han llevado a cabo más tutorías familiares que con las demás familias.

No

De la misma forma

Lo desconozco, pues no era su tutora.

No presencié esto

Exactamente igual, quizá más tutoras individuales.

Nada especial

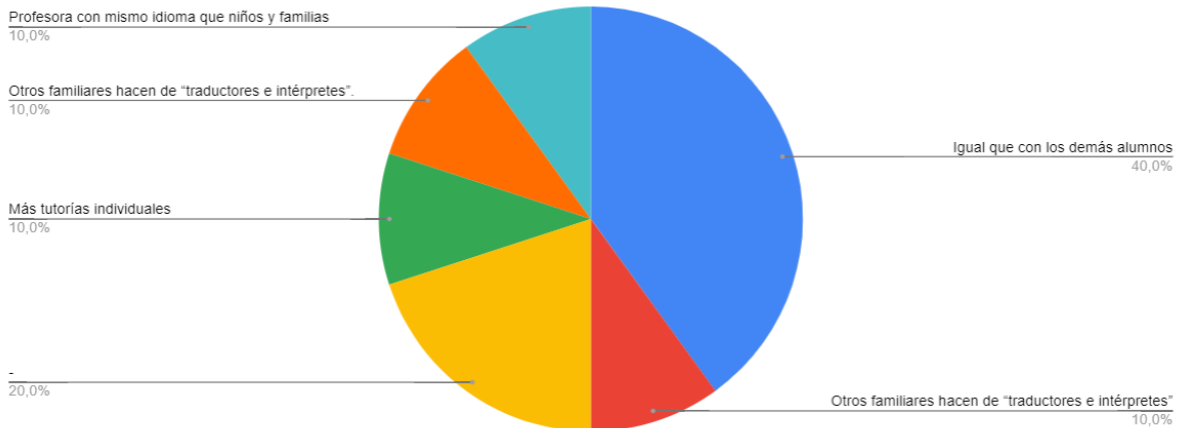
Las reuniones generales sí pero en las individuales tuve que utilizar un traductor on line, hablar más despacio

Sí, al tener una profe que habla el idioma. No se usa agenda con este alumno, toda la comunicación es en persona.

La comunicación con estas familias es la misma que con el resto de familias

Sí, la única salvedad era cuando recurríamos a intérpretes para poder traducir la conversación en las tutorías.

COMUNICACIÓN ESCUELA – FAMILIAS



6. SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

¿Crees que está bien estructurado para acoger e incluir al alumnado inmigrante?

14 respuestas

No

Creo que no. Deberíamos hacer más actividades en relación a la inclusión, tanto para alumnado inmigrante como con NEAE

En la mayoría si. Si que es verdad que muchos colegios no disponen de los recursos o apoyo del profesorado suficiente para atender por completo las necesidades (como especialistas de AL para el desconocimiento del idioma).

Depende de las características propias de ese alumno, cómo venga y de dónde, cuántos años tiene, cómo reacciona su familia en casa ante el cambio de nacionalidad, cómo entiendan los niños que no comprende el idioma, cómo sea su actitud por relacionarse con los demás, pese a tener esa dificultad... Son muchos factores a tener en cuenta. Creo que no hay un método único para poder incluir a un alumno inmigrante en un tipo de cultura o sociedad nueva, pero sí hay programas que se llevan a cabo y funcionan.

Si

No lo creo. En mi opinión depende mucho del centro y de la actitud de los que trabajan en él.

Siempre que sea un número adecuado de niños@s por aula.

No. Debería bajar la ratio por clase. También se necesitan escuelas de padres.

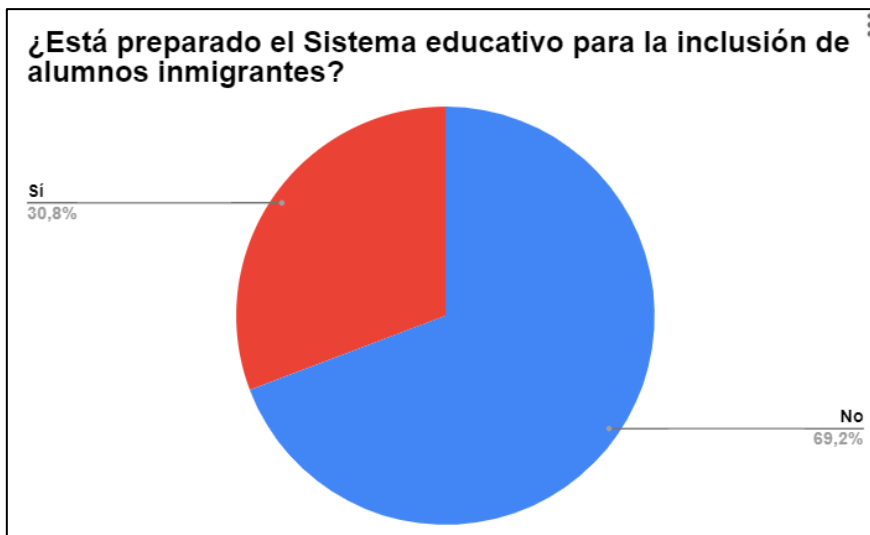
No, faltan medios personales

Si

No, ya que este tipo de alumnado debería repartirse entre todos los centros ya que generalmente el nivel académico del centro que tiene mucha población inmigrante se ve afectado

Depende de la escuela y maestras/os y su formación e implicación. Por parte del Estado debería darse más refuerzos y apoyos a toda la infancia.

No, se supone que en todos los colegios tiene que haber aulas especializadas en mi zona de san fernando de henares solo hay un colegio especializado



¿Crees que la etapa de Educación Infantil es un buen momento, a nivel educativo, para promover la inclusión de la población inmigrante? ¿Por qué? ¿Crees que es más fácil o difícil que en otras etapas?

14 respuestas

Creo que es un momento ideal, ya que aunque parece que al ser más pequeños entienden menos cosas, lo cierto es que son como esponjas e integran en su vida cotidiana y en sus mentes todo aquello que perciben del entorno. En otras etapas el planteamiento no es que sea más difícil, ya que son más conscientes.

Por supuesto, son los cimientos de la educación. Es la etapa (de infantil) la más fácil para decirles de mil formas diferentes (actividades en gran grupo como en asamblea, cuentos... O actividades en pequeño grupo como talleres o rincones) lo necesario que es llevarse bien con todos, haciendo hincapié en que todos y todas somos distintos de apariencia física y también de pensamiento pero que tenemos también muchas en común, y principalmente el tratarnos bien seamos como seamos. Creo que es la etapa más "agradecida" si les enseñamos con amor y con respeto, ellos lo cogen todo.

Sí, Educación Infantil es la etapa donde se crean las habilidades sociales. Los niños no tienen mucha conciencia del mundo que les rodea y las diferencias no se "ven". Da igual de donde vengas o en qué idioma hables. Además, es una etapa donde no nacen estereotipos a menos que vengan ya "instalados de casa" en algunos niños. Por lo tanto, si hay conflictos, no serían relacionados con el origen de un alumno, en este sentido.

Creo que sí es más fácil en esta etapa, por ello mismo, porque los niños de infantil no son tan conscientes de la realidad que viven y de las diferencias que pueden existir con el niño de al lado.

Si, porque a esas edades los niños aprenden muy rápido el idioma y es más fácil socializar con los demás de los niños

Si

Sí pues se empieza desde pequeños a promover el respeto hacia todos los niños y niñas del aula.

Si, porque si desde edades tempranas se propicia la inclusión se genera un entorno adecuado para todas las personas, independientemente de su lugar de origen

Es más fácil, pq las dificultades de aprendizaje son menores.

Es mucho más fácil, es el momento ideal.

Pienso que la etapa de infantil es un buen momento, cuanto antes se promueve la inclusión más fácil es obtener resultados positivos

Sí, pero especialmente en el segundo ciclo, ya que son conscientes los alumnos del tema y se pueden hacer dinámicas y actividades. Es más difícil que en otras etapas.

La educación infantil es un buen momento para la inclusión de esta población ya que a esta edad es más fácil que los alumnos adquieran determinados conocimientos

En todas las etapas es importante. Tenemos que deconstruir todo el odio desinformativo que se está difundiendo y que nos están convirtiendo en personas más egoístas y xenófobas. Las personas somos personas sin importar de lugar donde hayamos nacido.

Si, porque es cuando los niños/as empiezan a afianzar sus conocimientos y hay que enseñarles a respetar a las personas

7. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

¿Crees que cualquier maestro está capacitado para enseñar al alumnado inmigrante?

14 respuestas

No

Capacitado sí, aunque en ocasiones resulta difícil atender ciertos casos por la ratio alta y la falta de recursos.

Capacitado sí lo creo. Formado quizás no. Nuestro trabajo implica que tengamos una formación continua y permanente que brinde a nuestros peques la necesidad de estar al día para ofrecerles los contenidos de mil formas diferentes. Por lo tanto, con el alumnado inmigrante pasa igual, se necesita formación que les ayude y les haga más accesible la convivencia en el aula.

Creo que cualquier persona es capaz de hacer lo que se proponga. Si ves este trabajo como un reto y lo llevas con actitud, lo conseguirás. No obstante, si ya inicias el trabajo como si fuera "un problema o dificultad", te costará más.

Aún así, para poder ofrecer calidad educativa a un perfil de alumnos en concreto, la formación es necesaria para estar a la altura de sus necesidades.

No, creo que muchos se ven desbordados y otros no tienen claro cómo proceder.

Debería serlo.

Cualquiera y ninguno. Depende de las dificultades, si no tienen idioma o tienen retraso....cuando son pequeños es más fácil.

Pienso que con ganas de aprender, sí

No, requiere algo de formación y experiencia

No, ya que deberían conocer alguna costumbre de los países de origen para facilitar su integración

Sí, son personas al igual que el alumnado nacional. Los maestros/as necesitan estar motivados, formados y felices para poder enseñar sin importar su procedencia.



¿Recibiste algún tipo de formación al respecto? En caso afirmativo, ¿de qué tipo o cómo era? En caso negativo, qué tipo de formación te hubiera gustado recibir?

13 respuestas

No

Una asignatura en la carrera. Me hubiera gustado poder hacer cursos más concretos y prácticos con este alumnado.

La formación que he recibido, es a los cursos que de manera voluntaria me he querido inscribir o lo que yo he querido informarme.

No, no recibí formación alguna. Me hubiera gustado recibir formación, sobre todo para trabajar a nivel lingüístico con el niño, y para el asesoramiento a las familias desde las tutorías de aula.

No, Formación de lenguaje de signos porque ayuda a los niños

No, me hubiera gustado saber cómo comunicarme con él y cómo enseñarle el español desconociendo yo su lengua materna.

No. Estuve en un programa de apoyo escolar de protección a la infancia, fue una experiencia muy enriquecedora para trabajar después en el colegio.

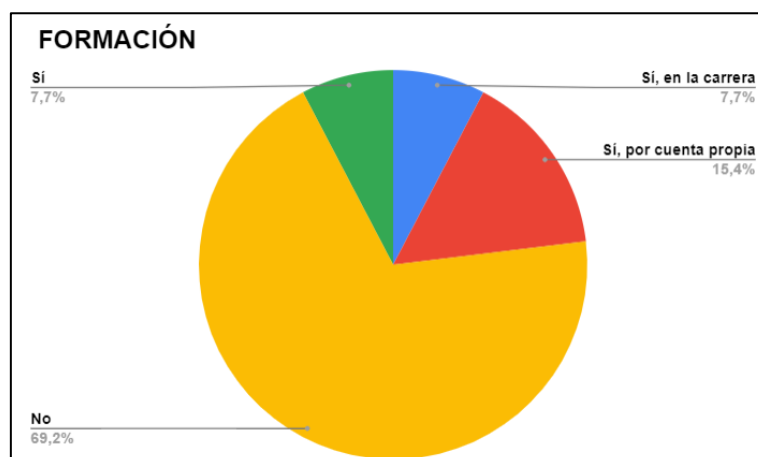
No recibí ninguna. Me hubiera gustado aprender a tratar la diversidad y los distintos niveles.

No pero a nivel particular busque información en asociaciones

Sí, curso de atención a la diversidad, por cuenta propia

No he recibido formación y me gustaría recibir algún tipo de formación respecto a conocer las costumbres de estos alumnos en sus países de origen para acercarte más a ellos

Mi formación ha sido crecer en el barrio multicultural de Vallecas con amigos/as de Marruecos, China, Venezuela, Rumanía, Bulgaria, Ecuador, Senegal. Nunca he concebido que fuésemos diferentes por haber nacido en otros países. La formación sería dar a conocer el informe Includ-ed y muchas escuelas públicas con una gran cantidad de alumnado inmigrante que funcionan de maravilla. El caso que conozco de primera mano, porque fui a visitarles, es la Escola Joaquim Ruyra.



8. EXPERIENCIA GENERAL

¿Qué fue lo más difícil (tu mayor reto) de trabajar con alumnado inmigrante?

13 respuestas

El trabajo en coordinación con las familias.

Mi mayor reto, es que vengan a la escuela siendo felices. Qué entren contentos y con ganas es mi mayor objetivo como maestra. Por tanto, a veces por limitación del idioma se les hace difícil comunicarse conmigo y por tanto, con el resto de compañeros, así pues a nivel social puede repercutir de forma negativa. Intentar hacer actividades desde el principio que los una como equipo, es muy importante.

Dar respuesta a preguntas que buscan respuestas de por sí, es decir, trabajar el ámbito emocional de los niños inmigrantes durante el cambio de colegio o escuela.
Por ejemplo, ¿por qué mis papás me han cambiado de colegio? ¿por qué nos hemos mudado a aquí? ¿por qué tengo que aprender otro idioma?

A la hora de hacer juegos o actividades los niños no entendían que había que hacer y era muy difícil saber cómo hacerles saberlo para que lo entendiesen

Comunicarme con él y entender lo que me quería expresar.

La barrera cultural y del idioma

Poca implicación de las familias pq trabajaban muchas horas diarias y no podían atender adecuadamente a los niños.

Tratar la diversidad de nivel y conseguir la colaboración de la familia.

Lo más difícil fue superar la barrera del lenguaje oral

La comunicación con el alumno al no comprender el español. Al final los hábitos y rutinas son fáciles a través del lenguaje no verbal. Pero los contenidos más conceptuales son muy abstractos y difíciles de poner a explicar.

La poca implicación de las familias en la educación de sus hijos

Poder aprender sus idiomas, para que vean que el colegio también quiere conocer su cultura y de dónde vienen.

En mi caso, los alumnos inmigrantes con los que he trabajado ya habían aprendido bastante el idioma español, por lo que es más fácil, quizá como reto es más apoyo en alguna pronunciación de ciertas letras o dificultad de lectoescritura

¿Cómo definirías (en una o dos líneas) tu experiencia trabajando con alumnado inmigrante?

12 respuestas

El alumnado suele adaptarse bien y me resultó como con el resto de niños y niñas. Una experiencia enriquecedora.

Siempre es una experiencia grata. Primero porque es un continuo aprendizaje, no dejas de formarte y cada día saber algo nuevo, y segundo, porque es muy satisfactorio cuando los ves que van consiguiendo superar sus dificultades, o por supuesto, los ves que ellos/as nos dan diariamente una lección a nosotros, ya que no sé juzgan, simplemente conviven y aprenden juntos.

Una excelente experiencia que se está convirtiendo en una oportunidad de aprendizaje :)

Un aprendizaje

Enriquecedora y todo un reto.

Lo que he dicho anteriormente, fueron dos casos en varios cursos y no había más diferencia que la interacción familiar.

Muy enriquecedora, aunque a veces difícil.

Mi experiencia es enriquecedora, en continúa formación y eso me gusta

Enriquecedora y todo un reto. No es una tarea fácil, aún entendiendo el idioma. Las costumbres son muy diferentes al fin y al cabo, y creo que más que formación se requiere empatía y respeto.

Este alumnado suele tener un nivel bajo y las familias no suelen colaborar en su educación por lo que es más difícil que progresen adecuadamente

Una increíble oportunidad para conectar el mundo y diferentes aprendizajes para el alumnado y las familias.

No encuentro diferencia, cada niño te enseña algo, costumbres valores de su zona

GRACIAS POR PARTICIPAR.

Dejo un espacio para algún comentario que quieras añadir.

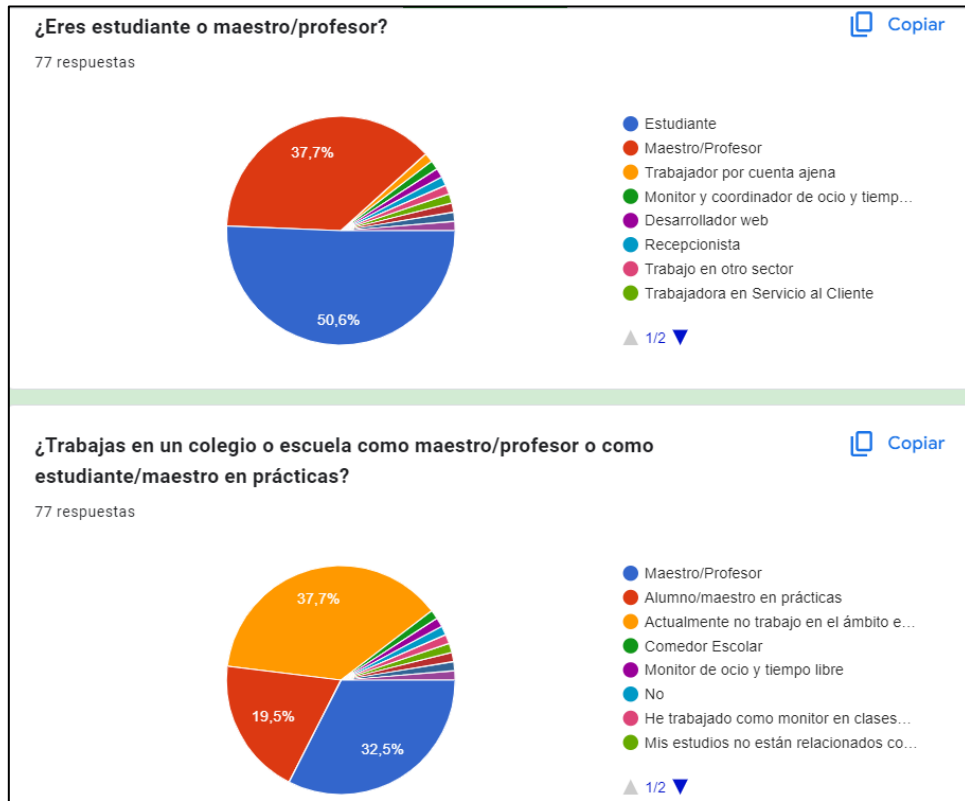
2 respuestas

Gracias por contar conmigo 😊

La actitud define a las personas. Muy buena investigación ¡ánimo!

Anexo II. Encuesta inicial del tema original (2023)

Encuesta en [español](#)



Encuesta en [italiano](#)

