

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Construir una escuela inclusiva para el alumnado extranjero:

Una revisión sistemática de diferentes prácticas que
promueven la inclusión

Building an inclusive school for origen students:

A systematic review of different practices to promote
inclusión

Autor

Ismael Zoultaoui Alique

Directora

Ana Virginia López Fuentes

Facultad de educación

2023

RESUMEN

En nuestro sistema educativo la educación inclusiva es un concepto teórico y político aceptado, pero en la práctica dista mucho de ser una realidad. Desde este trabajo final de grado se pretende colaborar en el proceso hacia una educación inclusiva que atienda las necesidades de todos sus alumnos. En este caso, se colabora generando conocimiento sobre prácticas puntuales que se han puesto en marcha y promueven la inclusión del alumnado extranjero, con la finalidad de que, estas prácticas, sirvan para extrapolarlas a otros contextos educativos. Considerando la literatura expuesta durante los últimos tiempos, el presente trabajo final de grado toma como punto de partida una revisión teórica basada fundamentalmente sobre la evolución y los principios que rigen este movimiento, sus limitaciones y sus implicaciones más relevantes. Se expone, a su vez, una mención a la amplitud de necesidades diferentes que caracteriza al alumnado dentro de los centros educativos, incluidos en esta enorme diversidad, se presenta el alumnado de origen extranjero, sobre quienes se basa la temática de este trabajo final de grado.

Palabras clave: alumnado extranjero, educación inclusiva, prácticas inclusivas, inclusión.

ABSTRACT

In our educative system the inclusive education is an accepted theoretical and political concept, but in practice it is far from being a reality. From this final degree Project it is intended to collaborate in the process towards an inclusive education that meets the needs of all its students. In this case, it collaborates generating knowledge about specific practices that have been launched and promote the inclusion of foreign students, so that these practices serve to extrapolate them to other educational context. Considering the literature exhibited in recent times, this final degree Project takes as its starting point a theoretical review based fundamentally on evolution and the principles that govern this movement, its limitations and its most relevant implications. It is exposed, in turn, a mention of the breadth of different needs that characterizes the students within the educational centers, included in this enormous diversity, the students of foreign origin are presented, on whom the theme of this final degree Project is based.

Key words: foreign students, inclusive education, inclusive practices, inclusion.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción.....	4
2. Justificación.....	5
3. Marco Teórico.....	8
3.1 ¿Qué es y que implica una educación inclusiva?.....	8
3.2 El origen y el camino hacia una educación inclusiva.....	11
3.2.1 Acuerdos y normativas internacionales.....	12
3.2.2 Evolución de la educación inclusiva a nivel legislativo en España.....	13
3.2.3 Evolución del concepto de inclusión.....	16
3.3 Un escenario de necesidades diferentes en la escuela inclusiva: el alumnado inmigrante.....	18
3.4 Barreras y limitaciones que siguen afectando a la educación inclusiva.....	22
3.4.1 Barreras políticas.....	22
3.4.2 Barreras culturales.....	24
3.4.3 Barreras didácticas.....	26
4. Objetivo.....	29
5. Metodología.....	29
5.1 Procedimiento.....	30
6. Despertando la acción: las prácticas inclusivas.....	33
6.1 Introducción.....	33
6.2 Revisión de estudios.....	35
7. Discusión y conclusiones.....	43
8. Referencias Bibliográficas.....	49

1. INTRODUCCIÓN

“La exclusión hoy es invisible a los ojos y la invisibilidad es la marca más visible de los procesos de exclusión en este milenio que comienza” (Echeita, s.p, 2019).

“No creo que llegemos a ver el mejor de los mundos, pero si podemos hacer mucho para ver un mundo mejor, del que ahora tenemos en equidad e inclusión” (Echeita, s.p, 2019).

La sociedad actual está en continuo cambio y evolución. La escolarización de todos los ciudadanos/as en las aulas regulares unido a las crisis migratorias y económicas, han dado lugar a una situación de diversidad en las escuelas nunca vista (Pastor, 2019). Debemos tener en cuenta que la diversidad cultural y funcional es un tema del presente, tanto en la educación como en la sociedad. Las aulas han pasado de ser escenarios con grupos de individuos en gran medida homogéneos a ser totalmente heterogéneos (distintas razas, religiones, nacionalidades, idiomas, culturas, capacidades...) (García, 2014).

Esta dinámica de cambio afecta directamente a las necesidades y demandas de formación de las personas, precisando una actualización del sistema educativo, en la que se incluyen, entre otros, nuevos modelos educativos, nuevas opciones de formación, e incluso, nuevos currículos para las enseñanzas básicas (Devís, 2001, en Peñarrubia, 2012). Si el mundo cambia, la educación debe mantenerse acorde para mantener una sintonía (Peñarrubia, 2012).

Sin embargo, durante este proceso de mejora, los cambios van produciéndose con visible lentitud (Ainscow, 2016). Este hecho se refleja en la práctica real, donde una gran cantidad de niños y niñas, se encuentran, independientemente de los motivos, en situaciones de vulnerabilidad (Latorre, 2022). Cuando se hace referencia a alumnado posicionado en desventaja, se incluye también al alumnado extranjero. Y éste es, precisamente, el público acerca del cuál se va a estructurar la temática de investigación del presente trabajo final de grado.

Una educación inclusiva parece ser el marco de referencia, que debe guiar la práctica en la escuela, cómo referente para conseguir una educación de calidad que sea más justa y equitativa y, de esta manera, reducir la exclusión del alumnado extranjero y el resto de alumnado en situaciones de vulnerabilidad (Slee, 2011; Vigo & Dieste, 2017; Latorre, 2022; Echeita, 2021). Por este motivo, desde este ensayo se ha querido abordar la educación inclusiva cómo principal elemento de interés.

En definitiva, nos encontramos en una larga travesía para lograr una educación única y renovada que no deje a nadie atrás. Por esta razón, este estudio pretende contribuir en el proceso de mejora para conseguir una educación más inclusiva. En particular, el principal objetivo de este trabajo final de grado es generar conocimiento sobre distintas prácticas que promueven la inclusión del alumnado inmigrante en el contexto educativo de Educación Primaria en España. Por otro lado, se va a compartir un marco de referencia sobre la realidad poliédrica que envuelve a la educación inclusiva y cómo podemos conseguir avanzar hacia ella conociendo los límites que nos encontramos actualmente.

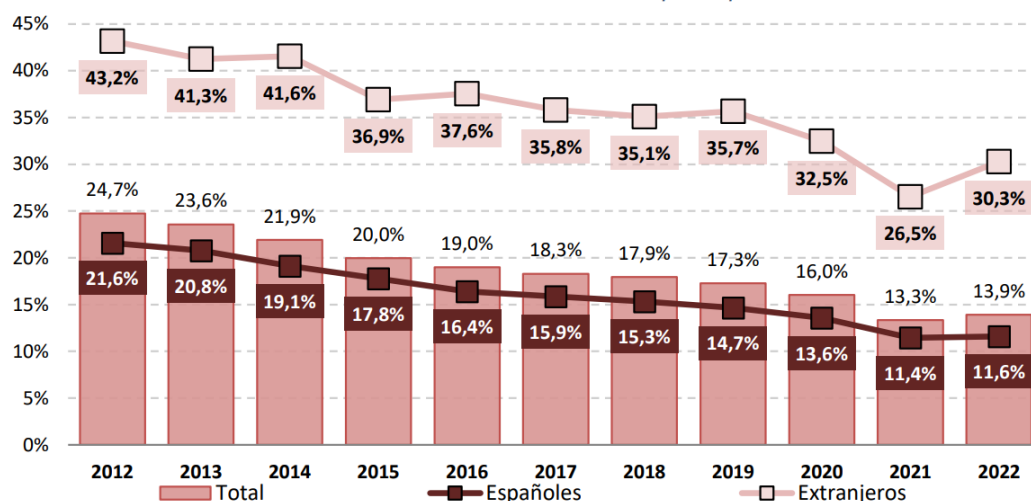
2. JUSTIFICACIÓN

La propuesta de este trabajo nace con la intención de conocer cómo y si se está poniendo solución a los problemas de inclusión del alumnado extranjero en el sistema educativo español, que provoca diferentes formas de exclusión de un amplio porcentaje del alumnado de nuestro sistema educativo. La exclusión y la inclusión son procesos dialécticos, es decir, para frenar las diferentes formas de exclusión hay que avanzar en la inclusión educativa. Por consiguiente, denunciar la exclusión es un acto de rebeldía para mejorar la inclusión y la educación de hoy en día (Echeita, 2019). De esta manera, este apartado se centra en denunciar las diferentes formas de exclusión que nos encontramos en España actualmente, y que, en muchos casos, afectan al alumnado extranjero.

Desde la Educación Infantil hasta la Universidad se observan numerosas situaciones en las que la incorporación de alumnado inmigrante puede estar marcada por diferentes formas de exclusión: en primer lugar, absentismo escolar, marginación, y posteriormente, en el fracaso escolar o en el abandono de la formación obligatoria (Essomba, 2012; Escudero y Martínez; Escarbajal, 2017).

Ante la situación planteada y según los datos obtenidos del MECD (Ministerio de Educación Cultura y Deporte) (2022) se puede corroborar que, en el año 2022, la tasa de abandono temprano en educación y formación obligatoria en España se sitúa en un 13,9%. Si tenemos en cuenta la nacionalidad del alumnado, se observa que en 2022 la tasa de abandono de la población extranjera se sitúa en el 30,3% (Figura 1). Como podemos ver en la figura 1 el porcentaje de la tasa de abandono del alumnado extranjero de la formación obligatoria, aunque ha disminuido, sigue siendo muy alta actualmente. Estos datos nos confirman que es relevante avanzar hacia la inclusión educativa para colaborar en la reducción de diferentes formas de exclusión educativa.

Figura 1. Evolución del abandono educativo temprano por nacionalidad (MECD, 2022).



De esta manera, desde las estadísticas detalladas previamente, se observa que el alumnado inmigrante en España sigue siendo un grupo vulnerable en el ámbito educativo. Ya que se puede entender el abandono temprano de la educación obligatoria como una forma de exclusión educativa, con las consecuencias negativas a las que esto conlleva, tanto en su contexto social, cómo para el país de acogida (Carrasco, Pamiés y Narciso, 2018).

En esta misma línea, además del abandono temprano, según Escarbajal (2017) hay que añadir el absentismo escolar cómo referente en cuánto a la exclusión educativa del alumnado inmigrante. Y es que el absentismo escolar priva al alumnado de determinados aprendizajes fundamentales para desarrollar su vida con dignidad, lo que conlleva a situaciones sociales y escolares con riesgo de exclusión (Escarbajal, 2017). De este modo, se puede entender el absentismo escolar y la exclusión cómo fenómenos relacionales, ya que el absentismo genera condiciones de exclusión social y educativa, cómo, por ejemplo, el fracaso escolar, el abandono temprano que se ha nombrado anteriormente, peores posibilidades y menos participación de empleo y por último menos salarios (Baños, 2022). En este sentido, “el alumnado de origen extranjero se encuentra menos representado en los estudios postobligatorios, en la mayoría de los casos porque no terminan la etapa educativa obligatoria” (Bayona y Miret, 2022, p. 267). De esta manera, se puede hablar de exclusión en estas situaciones en las que el alumnado inmigrante no alcanza los aprendizajes fundamentales en situaciones en las que es obligatorio la escolaridad (Escudero y Martínez, 2011).

En síntesis, hay que entender la exclusión de la que se está hablando cómo “un fenómeno multidimensional y complejo, estructural y dinámico con raíces dentro y fuera de los centros escolares, al tiempo que sugiere la necesidad de cambiar determinadas políticas y prácticas desde el sistema educativo (Escudero y Martínez, 2011, p. 94).

Por otra lado, a pesar del reconocimiento mundial de la educación inclusiva cómo un derecho humano, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y a nivel nacional en España en el art.24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), más de setenta millones de niños y niñas continúan sin escuelas, y en muchos países desarrollados donde sí cuentan con esa oportunidad, son también millones los que salen del sistema sin la formación debida, justa y necesaria, cómo es el caso del alumnado extranjero en España (Escudero y Martínez, 2011). En este sentido, hay que considerar: “La educación inclusiva, no como un asunto técnico pedagógico sobre qué hacer con ese alumnado particularmente desafiante, sino como un asunto de derechos humanos” (Echeita, 2021, p. 12).

Con referencia a esta situación educativa, en España, siguen existiendo distintas formas de exclusión del alumnado extranjero, y cabe agregar que los movimientos migratorios sur-norte siguen aumentando (Baños, 2022,). “Estos flujos migratorios se deben a problemas derivados del cambio climático, pérdida de sustento económico y falta de seguridad”. (Baños, 2022, p. 55). De esta manera es inevitable que las familias que realizan estos proyectos migratorios busquen oportunidades de desarrollo personal y económico en otros países con mayor calidad de vida (Baños, 2022). En este orden de ideas hay que añadir que esas familias “ven en la educación el gran instrumento para la inclusión y la promoción social de sus hijos” (Escarbajal, 2017, p.10). En referencia a esto último, hay que añadir que “el proceso de inclusión educativa y social del alumnado de origen extranjero y su familia se ve mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella” (Angosto, 2015, p. 86). Además, según Angosto (2015), existe una evidencia empírica que indica que la participación de las familias de origen extranjero en la educación, además de constituir un derecho, aporta grandes beneficios en la educación y los resultados académicos de sus hijos.

De esta manera, la incorporación de alumnos de otros países al sistema educativo es un hecho significativo, y es necesario atender sus necesidades e incluirlos en la sociedad desde la educación (Unesco, 2020). Dicho de otra manera y siguiendo a Escudero y Martínez et al. (2011) “La llegada de inmigrantes extranjeros a las aulas del sistema educativo español ha despertado la necesidad de atender nuevas situaciones educativas, lo que sin duda supone un

reto para toda la sociedad y la comunidad escolar en particular.” (p. 81). De igual forma Escarbajal (2017) cuestiona que los sistemas educativos tienen que adaptarse y dar respuesta a los acelerados cambios que se producen en el mundo, siendo uno de esos cambios las situaciones de pluriculturalidad en los colegios.

En cambio, como se ha visto, nos encontramos que, a pesar de la relevancia social de este fenómeno, cómo es la inclusión del alumnado extranjero, todavía hay mucho margen de mejora y no se han logrado los propósitos establecidos (Vigo y Dieste, 2017; Latorre, 2020; Echeita, 2021). De esta manera continuamos observando distintas formas de exclusión educativa, en cuánto al alumnado extranjero, en algunas de sus múltiples caras. De tal forma, desde el sistema educativo español no se está consiguiendo trasladar los valores y fundamentos que sustentan teóricamente el concepto de educación inclusiva. Este hecho se refleja en que no se están atendiendo a las necesidades específicas de todo el alumnado (Pastor, 2019; Echeita, 2019; Echeita, 2021). De acuerdo con lo establecido, desde este trabajo, se pretende contribuir a avanzar en el proceso de inclusión en el que nos encontramos inmersos actualmente a través de un marco teórico que nos permitirá comprender mejor el estado en cuestión, con el objetivo de generar conocimiento sobre cómo avanzar en el proceso de promoción de prácticas que se rijan por los valores y principios de inclusión.

3. Marco teórico

En primer lugar, con el fin de contextualizar este trabajo de fin de grado, se exponen a lo largo de este apartado los fundamentos y enfoques teóricos que sustentan la posterior revisión sistemática de estudios y que son esenciales para su comprensión. No obstante, cabe mencionar que las definiciones que se van a plantear han sido extraídas de distintos estudios teóricos y no se adscriben a nuestro juicio subjetivo, sino que he seguido un criterio objetivo para su recopilación.

3.1 ¿Qué es y que implica una educación inclusiva?

La educación inclusiva es el marco de referencia que debe guiar la práctica en la escuela, cómo referente para conseguir una educación de calidad que sea más justa y equitativa que conlleve la reducción de la exclusión (Slee, 2011; Vigo & Dieste, 2017; Latorre, 2020; Echeita, 2021; Angosto, 2015). La exclusión del alumnado extranjero y sus causas es objeto directo de este estudio y, por este motivo, en este primer apartado, se ha querido abordar la

educación inclusiva cómo elemento de interés dentro de este ensayo centrándose de manera específica en la educación primaria. De esta manera, a continuación, se define y explica el concepto de educación inclusiva, junto con las características señaladas por distintos autores que han investigado sobre este tema.

Para comenzar, según Echeita (2013; 2019; 2021) es necesario enunciar y compartir una definición de la inclusión educativa que sea comprensible para toda la sociedad en conjunto para evitar el estancamiento del término como un referente teórico que no se lleva a la práctica. Según Latorre (2020) “el término de inclusión no queda reducido exclusivamente al contexto escolar y educativo, sino que debe entenderse como un constructo transversal y presente en todos los ámbitos: comunidades sociales, familiares y escolares” (p.48). En este sentido conviene subrayar, que la importancia de las siguientes definiciones radica en que sean compartidas y comprensibles para toda la sociedad y no queden reducidas exclusivamente al contexto escolar.

Así, por ejemplo, la educación inclusiva es entendida para muchos cómo:

Un sistema de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje. (Armstrong, 1999, p. 76, en Moliner, 2013).

La definición de educación inclusiva considerándola un derecho del niño es reforzada tal y como señala Liasidou (2015), constituye una obligatoria política internacional que estipula que todo el alumnado tiene el derecho a una educación de calidad en una escuela ordinaria junto a medios que fomentan estrategias educativas efectivas y equitativas para responder a la diversidad del alumnado. En esta línea Vigo y Pérez (2021) complementan esta definición considerando la educación inclusiva cómo un reforzamiento y puesta en valor de la diversidad como elemento enriquecedor en el que cada individuo es diferente.

En relación con las definiciones anteriores, la educación inclusiva pretende atender a todos los alumnos por igual, no solo a los que necesitan apoyos específicos o tienen alguna discapacidad, sino a todas las personas, sin hacer distinciones por su condición social, raza o cultura. El objetivo de la inclusión es no dejar a nadie fuera de la escuela ordinaria, tanto educativa, como física y socialmente (Moliner, 2013). Para cumplirlo es necesario una

reforma educativa para que las escuelas sean capaces de educar con calidad y equitativamente en el mismo centro ordinario a todo el alumnado (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). En este mismo sentido el sistema educativo tendrá que identificar y disolver las barreras sociales, culturales y económicas que limitan la educación y el aprendizaje de calidad para todo el alumnado (Vigo y Pérez, 2022). Siguiendo con el propósito de avanzar hacia una educación inclusiva de calidad (Ainscow, 2020), se destaca la necesidad de adaptar, entre otros aspectos, el cómo se enseña (bajo la elemental consideración de que se aprende de formas diferentes), las estrategias metodológicas y los modos de evaluación, a las individualidades de cada alumno y alumna.

Este paradigma amplio sobre la inclusión educativa aporta numerosos beneficios (Arnaiz y Guirao, 2015). Sin embargo, Liasidou (2015) afirma que “las reformas educativas han sido poco efectivas y han podido contribuir al mantenimiento y reproducción de la exclusión y discriminación” (p 24).

En este escenario, en síntesis, se señala la necesidad de entender la educación inclusiva cómo: “un proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas locales y de reducción de su exclusión de estos, sin olvidar, por supuesto, que la educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas” (Ainscow, 2001, p .293). De manera semejante, la estructura de las Naciones Unidas también considera la educación inclusiva cómo un proceso y no un punto final (Naciones Unidas, 2020). Por su parte, Echeita (2021) vuelve a reforzar esta idea considerando la educación inclusiva cómo: un proceso de construcción complejo, dilemático y controvertido. De este modo, hay que entender la educación inclusiva cómo una historia interminable debido a su carácter procesual (Echeita, 2019). En relación con este carácter procesual, Ainscow (2020) define ese término “como un proceso de búsqueda de mejoras que posibiliten una adecuada respuesta a la diversidad” (p.117).

En definitiva, la educación inclusiva se encuentra ante un proceso continuo, sin fin, que siempre debería ir a más, aunque en muchas ocasiones también va a menos (Echeita, 2019). De esta manera, se comprende la educación inclusiva cómo un proceso cuya meta compromete transversalmente a todos los elementos o ámbitos de un sistema educativo (Echeita, 2021). Desde este paradigma educativo ninguna meta educativa es lograda si no la

logran todos, y es que no habrá progresos significativos si no hay cambios en los distintos planos que configuran el sistema educativo (Echeita, 2019).

A continuación, se explican las razones y la justificación de crear escuelas inclusivas desde tres terrenos distintos, tal y como nos muestra Ainscow (2020):

a) *Justificación educativa*: Se centra en la idea de que educar a todo los niños/as juntos significa que las escuelas inclusivas tendrán que descubrir diferentes maneras de responder a la diversidad del alumnado, por consiguiente, beneficiando a todo el alumnado.

b) *Justificación social*: Enuncia que el cambio de actitud de las escuelas inclusivas de educar a todo el alumnado junto crea las bases de una sociedad equitativa y no discriminadora.

c) *Justificación económica*: Defiende que la creación y el mantenimiento de escuelas inclusivas donde poder educar a todos los niños/as juntos es económicamente más rentable que instalar un complejo sistema con diferentes escuelas especializadas para un determinado grupo de alumnos/as.

En este momento nos encontramos en una larga travesía para lograr una educación única y renovada que no deja a nadie atrás. El primer paso de esta larga travesía según Echeita (2019) es tener claro de que hablamos cuando hablamos de educación inclusiva, en este sentido es importante compartir un marco de referencia y un lenguaje claro cuando hablamos de ella. Por esta razón, realizaremos un recorrido por el origen y la historia del término educación inclusiva a lo largo de los últimos años.

3.2 El origen y el camino hacia una educación inclusiva

El apartado anterior nos ha ayudado a entender mejor el significado de educación inclusiva. Hasta llegar a este amplio paradigma actual sobre la inclusión educativa ha sido muy importante la colaboración de principios y declaraciones tanto a nivel internacional como nacional, los cuales facilitan la comprensión de quienes tienen el propósito de avanzar hacia una educación inclusiva (Echeita, 2019). De esta manera, este apartado realizará una aproximación histórica, donde se exponen diversos acuerdos y normativas internacionales emprendidas por los organismos internacionales en la lucha del progreso o camino hacia una educación inclusiva en el mundo. En segundo lugar, se expone la evolución de la educación inclusiva en el sistema educativo español, remarcando las leyes educativas que han

enfaticado de manera más directa la educación inclusiva. Y, por último, se expone cómo ha evolucionado el concepto de inclusión para llegar al estado actual.

3.2.1 Acuerdos y normativas internacionales

En 1948, la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 2020) sirvió para promover el conocimiento de los derechos humanos por parte de todos los ciudadanos del mundo. En el artículo 26 de esta declaración se defendió que toda persona tiene derecho a la educación (Moliner, 2013).

En 1978, el informe publicado en Reino Unido por la comisión de Warnock fue referencia internacional para los sistemas educativos ya que introdujo por primera vez el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” (N.E.E) (García, 2017). La aplicación efectiva de este Informe conducirá a que, en una mayoría de países desarrollados, la educación del alumnado con necesidades educativas especiales se llevará a cabo de forma integrada, en la mayoría de los casos en el sistema educativo ordinario (Latorre, 2020). Fue un primer paso para comenzar a considerar las necesidades de todos.

Entre los años 80 y 90 se produjo una actividad legislativa intensa que empujó el crecimiento de la educación en entornos inclusivos y la transformación de un sistema que, hasta el momento, había sido incapaz de satisfacer las necesidades individuales de todos sus estudiantes (Latorre, 2020). Este crecimiento se vio reflejado en la década de los 90, en la cual comienza con un evento de una gran relevancia: *La Conferencia Mundial sobre Educación* celebrada en Tailandia en 1990 (Latorre, 2020). Es aquí, donde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) aprueba la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* (EPT) y el *Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Desde entonces, la declaración y el marco han sido considerados como una guía de utilidad para gobiernos, organizaciones internacionales, educadores y demás profesionales para mejorar los servicios de la educación básica (Casado y Lezcano, 2012). Estas celebraciones son consideradas de gran importancia porque supusieron una expansión del movimiento inclusivo a nivel mundial debido a que se promovió la idea de una “Educación Para Todos” (Casado y Lezcano 2012).

Sólo 4 años después en 1994, la *Declaración de Salamanca*, organizada por las Naciones Unidas y firmado por 92 países, es un punto de inflexión en el avance hacia la educación

inclusiva, ya que consigue ampliar el enfoque educativo comprometiéndose a dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado y no solamente al alumnado con necesidades educativas especiales (Latorre, 2020). Las observaciones realizadas durante esta Conferencia Mundial nos llevan “a la promoción de políticas que favorezcan una escuela para todos, en la que tengan cabida y respuesta adecuada para todo el alumnado con independencia de sus condiciones personales” (Moliner, 2013, p. 21). Además, ha sido un marco de referencia de guía hacia la transformación de los sistemas educativos con un horizonte inclusivo (Echeita, 2019; UNESCO, 2020).

En el año 2000, tuvo lugar en Dakar el *Foro Mundial sobre Educación*, que dio lugar al *Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos*. En este marco de acción se reafirma la propuesta de que cualquier sistema educativo tiene que seguir el modelo inclusivo, y además señalan los principios de calidad y equidad en la formación de los miembros que forman la comunidad educativa (Latorre, 2020).

Por último, es relevante destacar la elaboración de la *Agenda 2030* por las Naciones Unidas (2015), esta agenda fue creada para el desarrollo sostenible. Según las Naciones Unidas el desarrollo sostenible se define como “el desarrollo capaz de satisfacer las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades” (2015, s.p). Esta agenda pretende avanzar en el desarrollo sostenible a través de 17 objetivos para las personas y para el planeta. Estos objetivos que presenta la *Agenda 2030* se llaman Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y constituyen un llamamiento internacional a la acción para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. Con estos acuerdos internacionales se pretende “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos” (Naciones Unidas, 2015, s.p).

3.2.2 Evolución de la educación inclusiva a nivel legislativo en España

Llegados a este punto, conviene remarcar en este apartado, las modificaciones realizadas en la legislación del sistema educativo español en relación con la educación inclusiva y cómo estas medidas legislativas han sido influidas por los distintos acuerdos y normativas internacionales. Se considera oportuno esta aproximación para facilitar la comprensión del concepto de educación inclusiva desde el marco legislativo actual en España: *Ley Orgánica de Modificación de la Ley de Ordenación Educativa* (LOMLOE, 2020).

La educación especial aparece en España con la Reforma Educativa de 1970. En esta ley encontramos la visión más tradicional de la educación especial, que se entiende como “tratamiento y rehabilitación de las personas deficientes o disminuidas como una actividad independiente y separada del sistema educativo general” (González, s.a, p. 430). En ese sentido, la educación del alumnado considerado con discapacidad se apoyaba en la siguiente creencia, según la cual eran los especialistas quienes debían enseñar a estos alumnos fuera y apartados del sistema educativo general (UNESCO, 2020).

De esta concepción de la educación especial con un modelo educativo segregador avanzamos a un modelo integracionista. Se presenta un concepto más amplio, recogido del *Informe Warnock* (1978) en la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), en el que todo el alumnado se integra en el sistema ordinario de educación general. En esta ley por primera vez se introduce en la legislación española el concepto de alumno con necesidades educativas especiales. En este caso, no es sólo el alumnado que presenta una discapacidad el que tiene necesidades educativas especiales, sino todo el alumnado, lo que “supone un gran paso para entender la educación especial no como un déficit de la persona sino desde el enfoque de la atención a la diversidad de todo el alumnado, tenga o no discapacidad” (García, 2017, p. 257).

De esta manera en la LOGSE (1990) define lo que se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales:

A estos efectos, se entiende por alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. (p. 32).

Se observa claramente un avance en cuanto a la integración del alumnado, pero se sigue dividiendo al alumnado, considerando solamente a los grupos “más vulnerables” alumnado con necesidades educativas especiales. Esta concepción todavía se aleja de lo que entendemos actualmente por inclusión.

La *Declaración de Salamanca* (1994) antes mencionada tiene repercusión en la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (2002) y de esta manera se introduce una nueva categorización entre el alumnado que se define como con necesidades específicas de apoyo educativo. Se incluye concretamente en este título que: “el tratamiento educativo las alumnas y alumnos que requiere determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta” (LOCE, 2002, p. 36). Esta definición coincide con la antigua concepción, en relación con que la organización educativa de la educación especial no queda restringida solamente al alumnado con discapacidad, sino que también incluye las minorías étnicas y sociales (González, s.a). Estas nuevas concepciones, aunque reclaman nuevos recursos educativos y contribuyen a una concepción más integradora, han sido muy criticados por varios autores, que consideran insuficiente la medida ya que no tiene en cuenta a un amplio colectivo del alumnado que también necesita una respuesta educativa individualizada (González, s.a).

Por primera vez con la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006) se avanza y se menciona con claridad la inclusión de todo el alumnado, independientemente de sus condiciones personales y sociales (García, 2017). En este ámbito, surge el concepto de atención a la diversidad, que se trata de contemplar la diversidad del alumnado como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. En ese sentido lo que se busca es atender las necesidades de todo el alumnado y no solo de unos pocos (García, 2017). Sin embargo, en la *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE, 2013) en lo referente a la diversidad, no hay apartados específicos sobre el alumnado inmigrante, cómo alumnado con necesidades educativas especiales (Escarbajal, 2017).

Sintetizando las principales conclusiones que se alcanzaron desde las distintas leyes orgánicas de España hacia una educación inclusiva, tanto la LOE (2006) cómo la nueva legislación aprobada actualmente, la LOMLOE (2020), continúan categorizando al alumnado en subcategorías cómo: alumnado con necesidades educativas especiales y alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Con referencia a estas ideas se puede citar la opinión de Echeita (2021) que expone: que la nueva ley supone un estancamiento respecto al derecho de este alumnado en particular y crítica que esta nueva ley no ha supuesto ningún cambio al respecto de lo que ya se decía en la LOE (2006).

3.2.3 Evolución del concepto de inclusión

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, hasta llegar a la aceptación y expansión de la educación inclusiva en nuestra sociedad, la historia de la educación y la atención a la diversidad han progresado pasando por diversas etapas y periodos claramente diferenciados en el tiempo. A lo largo de la consecución de todos estos acuerdos nombrados y descritos anteriormente, el concepto de inclusión ha cambiado y según Latorre (2020) se puede estructurar temporalmente el camino hacia la inclusión en las siguientes 4 etapas con referencia a la exclusión, segregación, integración y exclusión.

Siguiendo una estructuración temporal, en la etapa de la exclusión, sólo tienen acceso a la escuela las clases sociales más altas dejando fuera y excluyendo a las clases trabajadoras, las mujeres, los grupos culturales marginados, los gitanos y los discapacitados (Latorre, 2020). Las diferencias humanas se utilizaban para justificar la exclusión (García, 2017).

El segundo periodo nombrado por varios autores (García, 2017, Echeita, 2021, Latorre, 2020) cómo un periodo de segregación se caracteriza por la escolarización de los colectivos a los que se acaba de hacer referencia, pero en condiciones discriminatorias. En este periodo se reconoce el derecho a la educación a todas las personas, pero la incorporación de estos colectivos se diferenciaba al resto por encontrarse en situaciones de desigualdad (Latorre, 2020). En España, este paradigma segregacionista se extendió hasta mediados de los años 80 y se continuaba escolarizando a los niños y niñas con necesidades diferentes en entornos segregados, incluyendo a la minoría étnicas dentro de este grupo. (Bernabé, Alonso y Bermell, 2016;). Con referencia a lo anterior, todavía actualmente en él sistema educativo español se siguen segregando al alumnado con necesidades diferentes en otros entornos, cómo en otros centros, o en los mismos centros, pero en aulas distintas separados de sus compañeros (Echeita, 2021).

Dentro de esta etapa de segregación, que utiliza un modelo que apuesta por la separación, se cambia el paradigma, gracias a la labor de organismos internacionales que luchan hacia una instauración de una educación de calidad, hacia el concepto de integración. Aquí, en primer lugar, se entiende la integración por “el emplazamiento físico de niños y niñas (incluyendo a los colectivos excluidos y segregados en las etapas anteriores) en el mismo aula ordinaria”

(Aranque y Barrio, 2010, p. 77). Posteriormente, se identificó que el alumnado no estaba atendido de forma adecuada ya que en este modelo, este colectivo integrado en el colegio se tiene que: “adaptar al resto de la comunidad educativa, tienen que ajustarse a la enseñanza y el aprendizaje existente y a la organización de la escuela” (García, 2017, p. 254) y en consecuencia se reorienta el enfoque considerando las diferencias, del colectivo del que venimos hablando, como necesidades educativas especiales y se realizaban adaptaciones específicas para atenderlas (Latorre, 2020).

Por consiguiente, podemos hablar de un tercer periodo con un enfoque integrador, que fue considerado “insuficiente por varios autores ya que no tiene en cuenta un amplio a un amplio colectivo de alumnos que también necesitan una respuesta educativa individualizada” (González, s.a, p. 436). De esta manera según Latorre (2022) este nuevo modelo no podía funcionar por sí mismo si no se modificaban determinados aspectos ambientales en cuanto a los espacios y contextos en los que se encontraba el alumnado. De este modo se propició el nacimiento de un nuevo periodo conocido como escuela inclusiva y que actualmente está en pleno auge. Para contrastar entre estas dos etapas podemos entender según Jiménez y Vilá (1999) la integración como una manera de entender la diferencia y la inclusión como una manera de entender la igualdad.

Este último periodo nombrado, la educación inclusiva, es el camino en el que nos encontramos actualmente. Como ya se ha aclarado en el apartado anterior, la educación inclusiva es un proceso continuo sin fin, envuelto en una realidad poliédrica y una tarea muy compleja por respetar los valores y derechos de todo el alumnado. Al mismo tiempo sigue habiendo una brecha entre el compromiso nacional e internacional y la realidad educativa en la que sigue habiendo exclusión debido a múltiples factores que son difíciles de analizar (Echeita, 2019).

Después de los acuerdos y celebraciones internacionales expuestos, conviene subrayar, las causas esenciales que propiciaron el surgimiento y avance hacia la inclusión en el campo de la educación. Según Arroyo (2013) la primera causa que contribuye a la inclusión es la aceptación de la educación como un derecho para todos y todas y, por otro lado, la segunda es considerar la diversidad que caracteriza al conjunto de las personas, como principal impulso hacia la transformación de los centros escolares.

En definitiva, se ha avanzado positivamente en los últimos años hacia una educación inclusiva, considerando esta una tarea sin fin, continua e interminable que empuja a una revisión y análisis constante de cuánto ocurre en el centro. A su vez, sabemos que aún queda un largo camino por recorrer y, sobre todo, en materia de inmigración, dada la situación global actual. Por todo ello, este trabajo de fin de grado se centra en la inclusión del alumnado migrante y, a continuación, veremos las necesidades que presenta la escuela en este sentido.

3.3 Un escenario de necesidades diferentes en la escuela inclusiva: el alumnado inmigrante.

En la sociedad actual, los centros educativos presentan contextos definidos por una enorme diversidad del alumnado, progresivamente encontrando entornos sociales con mayor pluralidad (Latorre, 2020). Cada vez más “el cuerpo del alumnado es más heterogéneo en lo que respecta a factores culturales, étnicos, lingüísticos, de clase y género y de capacidad” (Latorre, 2022, p. 60). Incluidos entre esta enorme diversidad, se encuentra el alumnado *extranjero o migrantes*, “personas procedentes de diferentes ámbitos geográficos y culturales” (Escarbajal, 2017, p. 20).

De esta manera, la realidad educativa en España nos sitúa en “la incorporación de un elevado número de alumnado extranjero en las aulas de distintas nacionalidades, y orígenes socioeducativos y económicos diversos como consecuencia del fenómeno migratoria que se está viviendo en la actualidad” (Angosto, 2015, p.32).

A continuación, se muestra unos datos recopilados y publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) del primer semestre del 2022 que refleja el número de personas extranjeras que residen en España y más específicamente, también nos indica la nacionalidad de esas personas.

Evolución de la población extranjera residente en España. Primer semestre de 2022

Principales nacionalidades

Nacionalidad	Población residente		Crecimiento semestre	
	1 enero 2022	1 julio 2022	Absoluto	Relativo (%)
TOTAL	5.407.491	5.579.947	172.456	3,2
Marruecos	775.159	770.610	-4.549	-0,6
Rumanía	631.585	619.833	-11.751	-1,9
Colombia	315.386	375.528	60.142	19,1
Reino Unido	315.824	307.443	-8.381	-2,7
Italia	298.170	306.621	8.452	2,8
Venezuela	220.258	251.961	31.703	14,4
China	193.046	187.988	-5.058	-2,6
Ucrania	105.667	154.063	48.396	45,8
Alemania	142.632	144.386	1.755	1,2
Perú	117.949	141.705	23.756	20,1
Honduras	125.199	135.214	10.015	8,0
Francia	127.732	127.668	-64	-0,1
Ecuador	120.801	117.431	-3.370	-2,8
Bulgaria	116.843	114.616	-2.227	-1,9
Argentina	104.076	113.558	9.483	9,1

Datos provisionales, excepto la población residente al inicio del periodo, que es definitiva.

Figura 2. Evolución de la población extranjera en España. Primer semestre de 2022.

Fuente: Instituto Nacional de Estadística.

Como podemos observar el 1 de julio de 2022 residían en España 5.579.947 personas extranjeras. Los países de los que mayor procedencia de migrantes obtiene España son: Marruecos (770.610 personas) y Rumanía (619.833).

Pero la relevancia de este fenómeno migratorio no sólo viene dada por cuestiones de índole cuantitativa, si no también, sobre todo por la cualidad de esta inmigración: la heterogeneidad de los colectivos (distintas nacionalidades, orígenes socioeducativos y económicos diversos), los grupos de edad que predominan (población joven en edad de trabajar, niños y jóvenes en el sistema educativo) y el proyecto de permanencia (familias) (Fundación Encuentro, 2006, en Angosto, 2015).

Según se ha visto, los niños y niñas forman un colectivo que presentan características cualitativas muy heterogéneas: distintas nacionalidades, distintos orígenes socioeducativos, y distintos orígenes económicos. En relación con esto último, hay que señalar que “la diversidad cultural es un tema complejo, pero se hace más difícil cuando se une al tema de la desigualdad social ya que ésta dificulta el diálogo entre culturas” (Angosto, 2015, p, 37).

A efectos de este, Baños (2022), cómo muchos otros autores afirman que: “la educación es la clave para el desarrollo de cualquier país, pues ayuda al progreso y la cohesión social” (p.47). Si el alumnado a lo largo de su etapa formativa adquiere aprendizajes enriquecidos y que promuevan la equidad, disminuyen las brechas sociales, que pueden generar conflictos. Además, fomenta la igualdad, mejora la calidad de vida y el desarrollo personal (Baños, 2022). De ese modo, “la inclusión educativa ha de pensarse en conexión con la inclusión social” (Ainscow, Booth y Dyson, 2006, s.p).

Históricamente desde el ámbito educativo se han ido realizados esfuerzos para hacer frente a “los procesos de discriminación, desviación, segregación y exclusión social, laboral, sanitaria, educativa y legislativa presentes en este contexto y que golpean especialmente a minorías étnicas y culturales procedentes de otros países” (Angosto, 2015, p. 37) pero todavía, estas respuestas no han sido suficientes, tal y como afirman varios autores (Latorre, 2020; Escarbajal, 2017; Echeita, 2019; Echeita; 2021; Ainscow, 2020). De esta manera, el alumnado de origen extranjero sigue siendo un grupo vulnerable de exclusión educativa, debido quizás al tipo de necesidades educativas que caracteriza a este alumnado (Carrasco, Pamiés y Narciso, 2018) o que no se ha podido digerir todavía el rápido aumento de este alumnado en nuestro contexto educativo (Escarbajal, 2017).

Siguiendo esta línea a pesar de la relevancia de lograr la inclusión del alumnado extranjero en España, continúa habiendo un alto porcentaje de este colectivo segregado en el sistema educativo español hechas las observaciones anteriores. Esta situación acarrea consecuencias muy negativas, las cuales se van a exponer a continuación.

En primer lugar, los bajos niveles educativos tienen graves consecuencias a largo plazo para los jóvenes “al disminuir su empleabilidad y aumentar el riesgo de pobreza y exclusión social” (Baños, 2022). Situarlos en una posición de vulnerabilidad frente al desempleo juvenil o de encontrar empleos, pero mal remunerados, provoca que vivan en situaciones de precariedad que poco mejoran con el paso del tiempo (Baños, 2022). Es decir, la segregación y exclusión del alumnado extranjero de la educación formativa obligatoria significa un problema, ya que los sitúa en una posición de vulnerabilidad frente al desempleo juvenil en su futuro. (Carrasco, Pamiés y Narciso, 2018). Además, en este sentido, que aumente el riesgo de pobreza y exclusión social favorece a que gran parte de estos acaben conviviendo

en guetos, aislados de facto de sus poblaciones receptoras, por lo que no se sienten integrados ni asimilados dentro de la comunidad en la que habitan. En relación con esto último, “existen diversos estudios, en diferentes países, que muestran que los resultados escolares parecen considerablemente más bajos en barrios desfavorecidos” (Flores, et al, 2016) (Citado en Vigo y Dieste, 2019, p. 2). En el peor de los casos esta marginación social puede llevarlos a situarse económicamente al margen del estado. Además de situarlos en la mayoría de los casos en situaciones de pobreza, las cuales generan en ellos tentaciones a realizar crímenes organizados generando inseguridad en el resto de la población. (Baños, 2022).

En conexión con lo anterior expuesto es relevante hacer referencia a la cita de la filósofa Cortina (2017, s.p) sobre el miedo al diferente: “no se teme al inmigrante si no al pobre.” En este sentido, cabe agregar que la población extranjera suele agruparse en las zonas más baratas de la ciudad motivado por los bajos recursos económicos con los que llegan (Baños, 2022). Es evidente entonces, que el alumnado coincidirá, en estas zonas desfavorecidas, con un alto porcentaje de personas inmigrantes, y según Baños (2022) el resultado de esto es que el alumnado acabe segregado residencialmente por el tipo de economía y también por la etnia, es decir, por la creación de guetos en los núcleos cosmopolitas.

La segregación según Vigo y Dieste (2017) significa “no sólo que los niños de diferentes orígenes raciales y étnicos asistan a diferentes escuelas, sino también que en estas escuelas los niños empiezan a pensar de manera diferente sobre el mundo y su lugar en él”. Así, comienza una separación tanto mental como física en estos contextos (Jackson et al, 2012, en Vigo y Dieste, 2017, p. 2).

Hechas las consideraciones anteriores, resulta evidente entonces darle la importancia que se merece al objetivo de conseguir que el alumnado extranjero no experimente ninguna de las formas de exclusión existentes cómo: el abandono prematuro de la educación y formación obligatoria, la marginación social, fracaso escolar, etc. Además de promover y fomentar que el alumnado se siga formando a lo largo de su vida, una vez terminada la etapa de educación obligatoria. En el siguiente apartado veremos las barreras existentes en la cultura social y educativa actual que dificultan esta inclusión.

3.4 Barreras y limitaciones que siguen afectando a la educación inclusiva

En este apartado se presentan las dificultades y limitaciones que se pueden encontrar para conseguir la inclusión educativa del alumnado extranjero en nuestro sistema educativo en España.

Se han realizado avances, pero a pesar de los esfuerzos, la educación inclusiva no ha llegado a convertirse en una realidad en nuestro sistema educativo (Vigo y Dieste, 2017; Pastor, 2019; Liasidou, 2015; Latorre, 2020; Echeita, 2019; Echeita, 2021; Ainscow, 2020). Esta situación resulta en la necesidad de realizar exhaustivos y continuos análisis de las barreras al aprendizaje y la participación que, en estos tiempos, continúan afectando a la calidad de la educación inclusiva. Interesa profundizar en este apartado sobre los posibles condicionantes y barreras que siguen afectando el avance hacia una educación inclusiva en las escuelas, y de esta manera favorecer a la transformación de esas barreras en oportunidades (Echeita, 2019).

Según el libro “El sueño de una noche de verano” (Echeita, 2019) en el que se mencionan las barreras a las que cabría prestar atención se afirma que estas barreras son de muy diversa naturaleza y se delimitan en distintas dimensiones. Del mismo modo López (2011) apoya la idea de que las barreras que impiden la inclusión son multifactoriales y son complejas de analizar. De manera que en este caso se va a profundizar en primer lugar en las barreras políticas, posteriormente las culturales y por último en las didácticas.

3.4.1 Barreras políticas

La primera barrera que impide el aprendizaje y la participación del alumnado en las aulas, y que impide la construcción de una escuela pública sin exclusión, son las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes (López, 2011). Así, por ejemplo, por un lado, hay leyes que hablan de Educación para Todos, cómo la actual ley vigente, la LOMLOE (2020), pero sigue abogando por los colegios de Educación Especial. Por otro lado, se habla de currículo diverso y para todos, y al mismo tiempo se habla de adaptaciones curriculares, se habla de la necesidad de trabajo cooperativo entre el profesorado, pero se siguen sacando a los niños y niñas “con necesidades educativas

especiales” fuera del aula con el profesorado de apoyo (Latorre, 2020). Esto supone, que difícilmente, podemos apreciar la diversidad, entenderla como algo valioso y convivir con ella si desde la escuela no aprenden a desenvolverse en ella (Echeita, 2019).

De nuevo, la presencia de diferentes perspectivas añadido a la falta de comprensión del concepto, la podemos ver reflejada en la actual ley vigente, la LOMLOE, en la cual según Echeita (2021) sigue habiendo desde el sistema educativo una cierta confusión sobre el significado y alcance del tema de la inclusión educativa. Esto implica que siga habiendo intervenciones consideradas inclusivas que no lo llegan a ser (Latorre, 2020). De acuerdo con esto se considere importante compartir un marco de referencia más completo y sólido sobre el significado de educación inclusiva para poder avanzar hacia la inclusión (Vigo y Dieste, 2017; UNESCO, 2020; Latorre, 2020; Echeita, 2021; Echeita, 2019).

En relación con esto último, este enfoque inclusivo propuesto desde la LOMLOE se ha considerado insuficiente por diferentes autores (Latorre, 2020, Echeita, 2021) debido a que no tiene en cuenta a un amplio colectivo de alumnos, que también necesita una respuesta educativa individualizada.

En primer lugar, la perspectiva dual y la categorización (alumnado normal/ alumnado con n.e.e) existente en la LOMLOE afecta directamente a la respuesta educativa separando al alumnado considerado con necesidades educativas especiales (n.e.e), en espacios específicos, con un profesor especializado y que cuente con todos los recursos singulares que se piensen necesarios para educarlos adecuadamente (Echeita, 2021). Es evidente entonces que desde esta perspectiva las intervenciones educativas frente al alumnado extranjero (considerado con n.e.e en la nueva legislación educativa) se realizan en la mayoría de los casos fuera de su aula y aislados de cualquier acción social con sus compañeros (Latorre, 2020).

En síntesis, lo que se está consiguiendo con estas intervenciones educativas es segregar al alumnado con n.e.e fuera de su grupo escolar con las consecuencias que acarrea esto para su salud y su desarrollo educativo. Considerando la definición de la salud de la O.M.S (Organización mundial de la salud): "La salud es un estado de perfecto (completo) bienestar

físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad" (s.p). Con referencia a esta definición no se está cumpliendo con el bienestar social ya que al alejar al alumnado del grupo no se le permite interactuar ni socializar con sus compañeros. Además, resulta oportuno discriminar estas medidas de actuación cómo no inclusivas, ya que “sus intervenciones no se desarrollan en los cánones del paradigma inclusivo actual” (Echeita, 2021, p. 3). Cómo puede observarse dado los razonamientos que se han venido realizando, “la inclusión requiere un cambio del sistema para que se adapte a los niños, pero no es frecuente que esto ocurra, en parte debido a las limitaciones de recursos, en parte por mentalidad y en parte por una percepción distinta del concepto.” (UNESCO, 2020, s.p.).

En definitiva, según López “La administración educativa debe ser coherente entre los enunciados de las leyes internacionales, nacionales y autonómicas y la puesta en práctica de estas y el apoyo de las políticas tiene que ser compatible con las prácticas educativas inclusivas.” (2011, p. 43). Para ello es importante compartir un marco de referencia más completo y sólido sobre lo que es y lo que no es educación inclusiva (Echeita, 2019).

3.4.2 Barreras culturales:

Con respecto a las barreras culturales en España, sigue habiendo una constante actitud, detectada entre los miembros de la comunidad educativa de clasificar y fijar etiquetas mediante las cuales, de forma inevitable, se discrimina al alumnado extranjero (Latorre, 2020). De igual modo Escarbajal (2017) expone que las diferencias culturales son entendidas todavía como deficiencias y como problemas a resolver. Es decir, es posible ver cómo escuelas subrayan su situación de desventaja en vez de reconocer sus potencialidades (Vigo y Dieste, 2017). Significa entonces que cómo resultado no se valora la diversidad cultural en el aula, frente a esta barrera la inclusión educativa propone una transformar el currículo, desde la perspectiva de cultura dominante en la que nos situamos actualmente, a una perspectiva más flexible y cosmopolita que abra sus fronteras a otras culturas y formas de vida (López, 2020).

Otro rasgo destacable de este proceso de categorización es que tiene efectos muy negativos sobre la autoestima los propios estudiantes, sus expectativas, las de sus compañeros y las de su familia, por cuanto les victimiza y les estigmatiza (Latorre, 2020; Echeita, 2021). En este

sentido Vigo y Pérez (2022) señalan que “estas referencias sobre la diversidad y la educación inclusiva basadas en el déficit o en la categorización son creencias asumidas culturalmente que pueden implicar connotaciones negativas para el alumnado” (p.213). En este mismo ensayo de Vigo y Pérez se identifica “la existencia de una cultura e ideología dominante en el ámbito social y formativo del futuro docente que se puede presentar como resistencia en la construcción del concepto de educación inclusiva” (2022, p. 1). Siendo la actitud, la percepción y las creencias de los futuros docentes un elemento clave hacia una transformación real encaminada a la diversidad y educación inclusiva (Latorre, 2020). En esta misma línea, Latorre (2020) evidencia en su tesis que los docentes consideran que la formación que reciben durante su formación inicial no es lo suficientemente completa como para responder con éxito a la diversidad en los centros educativos ordinarios. Al mismo tiempo, según Vigo y Pérez (2022), la escasa formación en educación inclusiva se complementa con que actualmente gran parte de los futuros docentes cuestionan cómo inviable el desarrollo de una plena educación inclusiva, aunque apoyen y valoren la diversidad y la inclusión. En definitiva, la escasa formación del profesorado y la existencia de una cultura e ideología dominante influyen negativamente en la concepción que tiene profesorado de la educación inclusiva. Ya que cómo resultado nos encontramos que una gran parte consideran este concepto de educación inclusiva cómo muy amplio, ya que resulta excesivo, porque se presupone que encontramos los recursos necesarios para incluir a todo el alumnado, lo que no puede ser cierto en determinados contextos (UNESCO, 2020). En síntesis, el profesorado se encuentra condicionado culturalmente lo que provoca que estos consideren como correctas y naturales muchas situaciones exclusivas (Vigo y Pérez, 2022).

Cabe agregar con referencia a lo anterior, que la categorización como Pijl (2014 en Echeita, 2021) analiza: suele transferir la atención de este alumnado a los especialistas y apoyos específicos incorporados al centro. Indirectamente transferir al alumnado extranjero a un especialista conlleva en la mayoría de los casos que el profesorado tutor tiende a despreocuparse particularmente de ellos, lo que conlleva a no reflexionar sobre su propia práctica para hacerla, por ejemplo, más accesible e inclusiva, limitando las expectativas del profesorado frente a este alumnado (Echeita, 2021). Sin embargo, la percepción de apoyo del profesorado a lo largo de la escolarización por parte del alumnado extranjero reduce el riesgo de abandono (Carrasco, Parmies y Narciso, 2018). Además, transferir al alumnado de origen extranjero a especialistas propicia que la escuela responda a los valores culturales

dominantes en vez de centrarse en los valores culturales individuales de cada alumnado (Vigo y Dieste, 2017, p.28). De igual manera, Escarbajal (2017) defiende que se debe dejar de someter al alumnado de minorías culturales al plan de estudios establecido por la cultura mayoritaria para lograr la pretendida inclusión educativa.

Conviene subrayar, que este planteamiento cultural propuesto no es verdaderamente inclusivo porque no reconoce que la sociedad es diversa, ya que defiende un único modelo educativo que consiste en la asimilación cultural de la cultura dominante por parte de las minorías étnicas (Escarbajal, 2017). De esta forma la asimilación cultural consiste en que este alumnado adopte la lengua, los valores, las normas, las señas de identidad de la cultura dominante y, de forma paralela, abandonen la suya, para incorporarse a la sociedad de acogida (Escarbajal, 2017). Dicho de otra manera, no se está valorando la diversidad cultural desde el sistema educativo actual. Sirva de ejemplo una cultura que reconozca la diversidad cultural como una riqueza, una cultura escolar que da la bienvenida e invita a participar a todos los agentes educativos (Echeita, 2019).

3.4.3 Barreras didácticas:

Una de las causas del fracaso que apuntan Escudero y Martínez es que “la escolarización del alumnado inmigrante en centros ordinarios no ha ido acompañada de la renovación pedagógica y curricular necesaria, por lo que no se han producido cambios sustantivos en las prácticas docentes” (2011, p. 98). En tal sentido muchos autores se cuestionan si verdaderamente las prácticas docentes presentes en la actualidad son verdaderamente inclusivas (Slee, 2011; Pastor 2019; Liasidou, 2015; Latorre 2020; Echeita, 2021; Echeita, 2019; Aisncow 2020). De esta manera, la principal dificultad la encontramos pues en la necesidad de una renovación en la práctica ya que, en términos teóricos, aunque sigue habiendo muchas contradicciones, la legislación vigente en el sistema educativo español defiende el principio de inclusión (Latorre, 2020). No obstante, Latorre afirma que “es en el ámbito de las condiciones prácticas en el que se requiere un mayor análisis del estado de la cuestión que conduzca a implantar este fenómeno en las escuelas” (2020, p. 36).

Con respecto a las barreras dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje continúa preservándose; la competitividad en las escuelas frente el trabajo cooperativo, la estructuración del currículum en disciplinas y en libros de texto y la excesiva

individualización en el trabajo del profesorado, se encuentran entre las más relevantes (López, 2011). Cabe recordar, cómo se ha descrito anteriormente, que, en la mayoría de los casos, en determinados momentos, el aprendizaje y la participación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales se realiza fuera de su aula habitual. En este sentido, estas prácticas no concuerdan con una educación inclusiva ya que esta, es contraria a la segregación del alumnado fuera de su aula (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Por lo tanto, desde estas prácticas no se aprecia la diversidad humana ya que el alumnado no está aprendiendo a convivir y a participar en ella (Echeita, 2019). Dicho de otra manera, las prácticas inclusivas deben estar destinadas a todo el alumnado sin importar sus características, y deben atender a las necesidades de todos (Pastor, 2019).

Por otro lado, es importante no señalar solamente las barreras que limitan la participación y aprendizaje del alumnado, sino también las que afectan a la participación de las familias y el profesorado (Echeita, 2019). La importancia de señalar estas barreras radica en que, en primer lugar, la figura del profesorado es protagonista fundamental de la implementación de las prácticas educativas inclusivas (Latorre, 2020). En este escenario, el profesorado adquiere bastante importancia al tener que enfrentarse a situaciones complejas (Vigo y Pérez, 2022). En este sentido, cómo se ha señalado anteriormente, la actitud del profesorado ante la diversidad y la educación inclusiva es fundamental para la transformación real hacia los principios que rigen la educación inclusiva (Vigo y Pérez, 2022; Vigo y Dieste, 2017; Liasidou, 2015, Latorre, 2020, Echeita, 2019; Echeita, 2021; Ainscow y Booth, 2002; AAinscow, 2015). Con referencia a lo anterior, la complejidad que encuentran muchos docentes a la hora de desarrollar prácticas inclusivas es que tienen que tomar decisiones imperfectas debido a la complejidad de las necesidades de cada alumnado y a la falta de recursos y apoyo tanto materiales como humanos (Echeita, 2019). A grandes rasgos, entre las muy diversas preocupaciones que los docentes de una escuela inclusiva reportan ha sido destacada la falta de capacidad para satisfacer las demandas de la inclusión, las actitudes negativas del personal, los sentimientos de rechazo del alumnado hacia sus iguales con necesidades específicas, la falta de fondos económicos para material instructivo y personal adecuado y, finalmente, la ausencia de redes colaborativas entre el profesorado (Bhatnagar y Das, 2013). Además de todas estas inquietudes podemos añadir las siguientes demandas de profesores recogidas en la tesis de Latorre (2020), cómo el gran número de alumnado presente en las aulas, las dificultades para satisfacer las necesidades educativas de los niños

y niñas que requieren un apoyo educativo diferente al ordinario, la complejidad para elaborar adaptaciones educativas, el excesivo trabajo, esfuerzo y responsabilidad adicional a asumir en el proceso de enseñanza, la falta de apoyo de la administración y, añadido a ello, la escasa formación recibida en materia de atención a necesidades diferentes.

En segundo lugar, Angosto en su tesis afirma que “son diversas las investigaciones que han demostrado los beneficios que implican en cuánto a las posibilidades didácticas la relación familia-escuela en la actualidad” (2015, p.89). De la misma forma los siguientes autores también apoyan las líneas de Angosto (Vigo y Pérez, 2022; Vigo y Dieste, 2017; Liasidou, 2015, Latorre, 2020, Echeita, 2019; Echeita, 2021; Ainscow y Booth, 2002; Ainscow, 2016) Además, Angosto (2015) también señala que los beneficios de esta relación son visibles también en contextos interculturales, donde el proceso de inclusión educativa y social, del alumnado extranjero y su familia, se ve mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella. Dicho brevemente, los profesores deben actuar de nuevas maneras y formar nuevas alianzas con las familias y la comunidad educativa para mejorar la calidad del aprendizaje de cada alumnado y de esta manera atender a las necesidades de todos.

Por todo ello, sabemos que “las bases definitorias de una escuela inclusiva distan considerablemente de encontrarse consolidadas”. (Latorre, 2020, p. 221). En contraposición a esto y para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva es necesario valorar la diversidad desde la cultura, la política y las prácticas de la escuela (Echeita, 2019). En este sentido, no será posible hacer progresos significativos si no hay cambios en los distintos planos que configuran el sistema educativo (Echeita, 2019). Siguiendo esta línea de acción, según Echeita (2019), centrarse en tantas barreras tendría una actitud paralizante, en cambio este mismo autor nos sugiere dirigir la atención en planes de acción que mediante la reflexión, la innovación y la mejora puedan convertirse en oportunidades para generar facilitadores para el desarrollo de una educación más inclusiva. En este sentido, este TFG pretende generar conocimiento en esta dirección sobre prácticas innovadoras e inclusivas que se centren en el alumnado migrante y que desde diferentes contextos y particularidades consigan avanzar hacia una educación más justa y equitativa. Por ello, a continuación, presentaremos una revisión sistemática que tratará de vislumbrar esta finalidad.

4. Objetivo y finalidad

El principal objetivo de este ensayo es generar conocimiento sobre diferentes prácticas que promueven la inclusión del alumnado inmigrante. A su vez, tiene la finalidad de proporcionar un estudio para el sistema educativo que contribuya a fomentar la educación inclusiva. Se pretende que, a través, de una revisión sistemática de investigaciones se reúna información que pueda ser útil, en el campo de la educación y la sociedad en general, sobre prácticas de inclusión con alumnado inmigrante. De esta manera se pretende contribuir al desarrollo en el complejo proceso de la educación inclusiva a través de la siguiente metodología, que vamos a explicar en el siguiente apartado.

5. Metodología

Este ensayo supone un análisis teórico de la literatura disponible hasta el momento en el ámbito de las condiciones prácticas de la educación inclusiva. Se trata de un informe que aborda el análisis de la eficacia percibida de determinadas prácticas que se implementan en las aulas ordinarias, sobre la inclusión del alumnado extranjero. Este proceso de revisión sistemática consiste en analizar, a través de literatura y evidencias, diferentes aspectos que influyen directamente y nos permiten avanzar hacia la construcción de una escuela inclusiva y más específicamente, hacia prácticas inclusivas del alumnado extranjero.

En este propósito, el marco teórico me ha permitido delimitar las siguientes consideraciones de reflexión: En términos teóricos, las bases y los principios que rigen la inclusión del alumnado extranjero son comunes tanto a nivel internacional cómo nacional, pero es en el ámbito de las prácticas llevadas a cabo dentro de las escuelas en el que se necesita un mayor análisis del estado en cuestión. Este marco nos permitirá dirigir la educación hacia una escuela inclusiva más justa y equitativa. La inclusión no es una cuestión de ficción, sino es un proceso complejo sin fin, es una cuestión de intención, trabajo, esfuerzo, rigor en la aplicación pedagógica y estrategias que no excluyan (Latorre, 2020). Por todo ello, debemos trabajar de forma constante hacia la inclusión de todas las personas dentro de las escuelas sin importar sus características individuales. De esta manera, la importancia de este ensayo radica en colaborar en el proceso de la inclusión educativa, para promover medidas de actuación inclusivas que atiendan a las necesidades de todo el alumnado, y más en particular,

del alumnado extranjero. Se puede contemplar este ensayo cómo un componente que colabora para fomentar un continuo avance en el progreso hacia una educación inclusiva.

Las actuaciones que se desarrollan dentro de las aulas se encuentran entre los elementos más decisivos para conseguir personalizar la enseñanza en función de las características particulares del alumnado y conseguir la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado. Por ello, se han elegido artículos científicos que giran en torno a esta realidad para dar visibilidad y divulgar sus resultados entre la comunidad científica y el profesorado. En este sentido, las prácticas educativas inclusivas es el horizonte que marca la educación y también este trabajo final de grado. En la actualidad, se dispone de muchas guías sobre inclusión, que nos aportan conocimiento en cuanto a emprender un viaje de mejora hacia una educación más inclusiva.

Durante el análisis, se tendrá en cuenta que la inclusión escolar implica un complejo sistema de creencias que se tienen ante la educación, y no simplemente una serie de acciones trasladadas a la práctica. Considerando todo esto la siguiente revisión teórica de este ensayo se centra específicamente en un análisis teórico de las prácticas inclusivas realizadas en España, pero también abordará ciertos apartados sobre otros aspectos que influyen directamente a esas prácticas, cómo, por ejemplo: la influencia y la importancia del profesional de educación a la hora de abordar estas prácticas. En ese apartado interesa analizar, además, si la eficacia percibida de estas prácticas (entendida como la “confianza” que el docente deposita en ellas) tiene un efecto real sobre el logro de una auténtica inclusión educativa del alumnado extranjero. De la misma manera, se investiga si las creencias que tienen los docentes acerca de las prácticas que ponen en marcha tienen un efecto directo sobre la inclusión del alumnado extranjero.

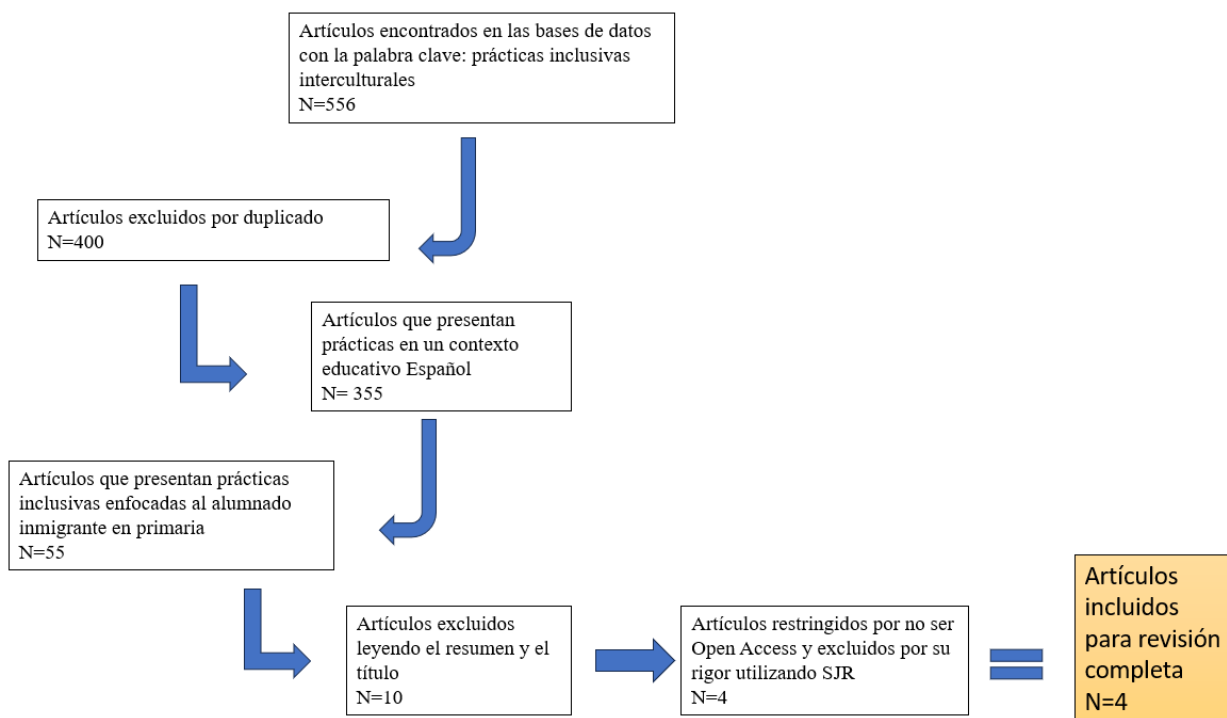
5.1 Procedimiento.

La búsqueda sistemática de la literatura se realiza en diferentes bases de datos, en este caso, se ha utilizado *Dialnet* y *Google Académico*. La estrategia de búsqueda, con el objetivo de detectar bibliografía relevante se limitó a utilizar las siguientes palabras clave: “prácticas

interculturales inclusivas”. Se cree que estas palabras tienen relación con las prácticas inclusivas destinadas al alumnado extranjero.

Los criterios de exclusión de artículos fueron los siguientes. En primer lugar, se utilizó el factor de medición SJR para conocer el rigor de calidad de los artículos. En segundo lugar, se eligieron propuestas prácticas enfocadas en educación primaria, ya que el trabajo final de grado realizado atañe a esta etapa. Por otro lado, se seleccionaron prácticas centradas en la inclusión del alumnado inmigrante y propuestas realizadas en un contexto educativo español. La primera búsqueda se realizó teniendo en cuenta el resumen y el título de los artículos. En la siguiente figura podemos observar la evidencia del proceso de selección de estudios con el objetivo de conocer bibliografía relevante sobre el estado en cuestión en relación con las prácticas inclusivas dirigidas al alumnado inmigrante.

Figura 3. Diagrama del flujo de proceso de selección de artículos.



Fuente: Elaboración propia. Los cuadros hacia la izquierda y derecha presentan los criterios de exclusión para la selección de artículos.

Como resultado de la situación compleja y dilemática a la hora de diseñar prácticas no se han encontrado muchos ejemplos de estudios de prácticas que promuevan la inclusión frente al alumnado extranjero cómo podemos observar en la Figura 3 que corresponde al diagrama de flujo, donde se ha realizado un proceso de exclusión de artículos para conseguir la bibliografía mayor relevante en el estado en cuestión que nos incumbe. De este modo se presentan en la siguiente tabla los estudios elegidos para hacer su revisión:

Figura 4. Selección de estudios a revisar.

Título	Autor	Año
1. Competencia intercultural en el contexto de la educación física: repercusión de un plan de intervención en el alumnado de educación primaria.	Federico Puente Maxera	2017
2. Prácticas Inclusivas e Interculturales destinadas al Alumnado recién llegado de otros Países a Cataluña	Giovanna Rosalía Rosado	2019
3. La Prehistoria: una experiencia de trabajo por proyectos en educación Primaria	Aida Sanahuja Ribés Matilde Peiro Rodríguez Amèlia Piquer Gumbal	2015
4. La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas	Maria Molina Diaz, Alicia Benet Gil, Ana Doménech Vidal	2017

Fuente: Elaboración propia en Power Point (2023).

Una vez seleccionados los artículos, se codifica la información esencial que interesa en este ensayo. Los artículos seleccionados son ejemplos de prácticas inclusivas realizadas en un centro escolar en España dirigidas a la inclusión del alumnado inmigrante. De estas diferentes prácticas vamos a concretar similitudes y diferencias además de responder a las siguientes cuestiones: ¿Cómo se promueve la inclusión del alumnado inmigrante? ¿Cómo contribuyen las prácticas puestas en marcha a la inclusión? De este modo las etapas del proceso de esta revisión son las siguientes: búsqueda, selección y análisis, y síntesis de la información. El análisis y síntesis de la información se presenta de forma descriptiva sin un

análisis estadístico, pues en este caso, el estudio se centra en la revisión sistemática de artículos con corte cualitativo de análisis de información.

6. Despertando la acción: prácticas inclusivas con alumnado inmigrante

6.1 Introducción

Educar, tal y como señala López, *“es un acto amoroso, porque supone respetar a cada cual en su diferencia”* (2012, p.134).

La inclusión va dirigida a todos los estudiantes, pero sobre todo a los que tienen más riesgos de exclusión (Echeita, 2019). Es por esta razón que este ensayo se centra solamente en revisar diferentes prácticas que promueven la inclusión de un grupo, el alumnado inmigrante, que, en este momento, se considera en riesgo de exclusión, cómo hemos visto en los apartados anteriores. De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, se fundamenta la necesidad de motivar al alumnado hacia la formación permanente para evitar que este grupo termine experimentando alguna de las formas de exclusión que hemos visto. (Essomba, 2012; Escudero y Martínez, 2011; Escarbajal, 2017; Carrasco, Pámies y Narciso, 2018; Angosto, 2015). Una forma de contribuir a cumplir ese objetivo, y a reducir la exclusión educativa del alumnado extranjero, es la creación y ejecución de medidas de actuación inclusivas durante esa etapa de formación obligatoria (Vigo y Dieste, 2017; Kao y Tienda 1995; Escudero Y Martínez, 2011; Escarbajal, 2017; Carrasco, Pámies y Narciso, 2018; Angosto, 2015). Con estas medidas se fomentan las altas aspiraciones educativas del alumnado de origen inmigrante, las cuales motivan e influyen positivamente sobre el logro académico del alumnado. (Vigo y Dieste, 2017; Kao y Tienda 1995; Essomba, 2012; Escudero y Martínez, 2011; Escarbajal, 2017; Carrasco, Pámies y Narciso, 2018; Angosto, 2015). Siguiendo en esta línea y dirección, este grupo en riesgo de exclusión en el Sistema Educativo Español, cómo ya hemos visto en apartados anteriores aporta una gran diversidad cultural en las aulas (Vigo y Pérez; Vigo y Dieste, 2017; Pastor, 2019; López, 2020; Escarbajal, 2019). Muchos autores defienden la idea de que este contexto puede favorecer y enriquecer el aprendizaje de todo el alumnado, por lo que hay que aprovechar y tomar ventaja de esto (Vigo y Dieste, 2017; López, 2011; Essomba, 2012; Escudero y Martínez, 2011; Escarbajal, 2017; Carrasco Pamiés y Narciso, 2018; Angosto, 2015). En este sentido, como resultado han surgido distintos enfoques, regidos por los principios y el marco de

acción de la educación inclusiva, que permiten la plena inclusión del alumnado inmigrante, y además que el resto del grupo se enriquezca culturalmente de esos enfoques, cómo, por ejemplo: la educación cosmopolita y la educación intercultural (Angosto, 2015). Estos enfoques implican una actitud de valoración positiva hacia la comunicación entre culturas y hacia la comprensión de lo diferente como algo enriquecedor a escala individual y colectiva (Angosto, 2015). De esta manera, estos enfoques coinciden en que hay que distinguir entre asimilación cultural e inclusión para poder avanzar en la inclusión del alumnado inmigrante (Vigo y Dieste, 2017; López, 2020; Echeita, 2019; Angosto, 2015).

De este modo, ante esta situación de diversidad cultural es necesario que la cultura y las prácticas escolares muestren en sus proyectos educativos una visión cosmopolita y que se rijan por los principios y valores de la interculturalidad y la inclusión, entendiendo por estos, aquellos que permitan que se haga efectiva la igualdad de oportunidades (Escudero y Martínez, 2011). En relación con esto último, hay que entender, que anteriormente, estos enfoques educativos eran entendidos como una educación para extranjeros inmigrantes, cuando en realidad estos enfoques los debemos entender como la educación de todos para convivir dentro de una sociedad multicultural (Angosto, 2015). En tal sentido, se puede confirmar “la estrecha relación que guardan la educación inclusiva y la educación intercultural, ya que comparten objetivos comunes como el hecho de potenciar la igualdad de oportunidades, la convivencia y las actitudes de respeto ante la diferencia” (Besalú, 2002, citado en Arroyo, 2013, p. 35).

En vista de todos los razonamientos anteriores podemos proponer la educación intercultural y la educación cosmopolita cómo enfoques inclusivos para responder a la diversidad cultural en el aula. De esta manera las distintas prácticas que vamos a revisar a continuación siguen los principios de estos enfoques además de los de la educación inclusiva. De tal forma, es en este momento, donde se justifica las palabras clave utilizadas para realizar la búsqueda de artículos.

Por último, antes de comenzar las revisiones bibliográficas, hay que tener en cuenta que cada contexto escolar es diferente y según sus necesidades hay que entender que estas prácticas pueden ser que no funcionen en otro contexto. Pero, por otro lado, este ensayo se enfoca de

manera que se centra en analizar los elementos comunes más importantes que comparten estas distintas prácticas y que pueden ser reproducidos en otros centros.

6.2 Revisión de estudios de educación primaria que promuevan la inclusión en el aula con diferentes prácticas.

Los estudios que se van a revisar han sido realizados desde diferentes centros con sus determinados contextos, y todos ellos promueven la inclusión del alumnado extranjero a través de sus prácticas. Por esta razón, las prácticas elegidas se realizan en contextos con gran diversidad cultural. En este sentido, en primer lugar, se va a describir cada uno de los estudios elegidos y las prácticas que estos trabajan. Posteriormente, una vez se han revisado los siguientes estudios, se sintetiza y relaciona la información entre esos estudios y el marco teórico sacando los puntos clave que comparten las distintas prácticas para promover la inclusión del alumnado extranjero.

En este primer estudio realizado por Puente (2017) se muestra un programa intercultural de Educación Física basado en el Modelo de Educación Deportiva. De este modo, este programa persigue la promoción de igualdad de oportunidades en todo el alumnado, en cuanto al aprendizaje, y, además, que sean capaces de establecer relaciones positivas entre ellos identificando y apreciando la diversidad cultural cómo relevante (Puente, 2017). El programa se implementó a 28 alumnos y alumnas de 5º primaria, a través de una unidad didáctica de mimo de 10 sesiones. Durante toda la unidad el alumnado se dividió en grupos heterogéneos y cada alumno asumía su responsabilidad dentro de él. Cada grupo debía tomar sus propias decisiones y resolver sus propios problemas de forma autónoma. Finalmente, cada grupo representaba su obra de mimo de manera abierta a toda la comunidad educativa.

De igual forma, se describe el estudio realizado por Rosalía (2019), que propone distintas prácticas en una comunidad de aprendizaje. “Las comunidades de aprendizaje son escuelas que invitan a la participación y atienden a todos los grupos minoritarios que son excluidos y segregados por la sociedad” (Rosalía, 2019, p. 170). En este caso, Rosalía (2019) propone aplicar un proyecto basado en el diálogo de toda la comunidad de aprendizaje. Es decir, involucran en el proyecto a todos los agentes educativos (familia, barrio, Ayuntamiento,

comunidad, etc.). De este modo, a partir del proceso de comunicación e interacción entre toda la comunidad surgió la idea y se decide crear una zona común para todos, donde haya interacciones reales, transparentes, y sin prejuicios. En concreto, en esa zona común, realizada por toda la comunidad de aprendizaje, se realizan tertulias literarias y grupos interactivos, donde se promueve la lectura, el dialogo, el aprendizaje de español. En este sentido, se organizan los grupos de manera flexible y abierta a la participación de todos los agentes educativos. Siendo esto así, Rosalía (2019) destaca la participación de las familias en estas prácticas.

En tercer lugar, se presenta el estudio realizado por Sanauha et al (2015) que muestra una experiencia basada en el trabajo por proyectos. En esta experiencia se ofrecen diferentes caminos de aprendizaje partiendo de los intereses del alumnado, de sus experiencias y conocimientos previos. En este sentido, “los proyectos de trabajo nos permiten avanzar hacia una escuela intercultural inclusiva” (Sanahuja et al, 2015, p. 8). El aula en la que se enmarca la experiencia está formada por 28 alumnos y alumnas de 2º de Primaria. El alumnado está agrupado de manera heterogénea en grupos de 4 alumnos y los grupos van cambiando cada cierto tiempo. El proyecto realizado también está abierto a la participación de otros agentes educativos y en su transcurso también ha participado, por ejemplo: profesorado especialista, equipo directivo, familiares, expertos en otras áreas educativas etc. En esta experiencia se trabaja de manera transversal todas las áreas del currículo y es el alumnado, el que elige la temática del proyecto durante una asamblea, en la que pueden participar de manera abierta todos los agentes educativos. El proyecto cuenta con tres fases bien marcadas, en la primera se reflexiona sobre lo que sabe el alumnado de la temática elegida, en la segunda se cuestiona el objetivo y lo que se pretende saber y por último se planifica el trabajo de manera grupal en la que se distribuyen las tareas y todo el alumnado adquiere responsabilidades. Una vez finalizado el proyecto, se presenta y expone, con la ayuda de los agentes educativos que han querido participar, al resto del colegio. Finalmente, se evalúa el trabajo realizado para elaborar propuestas de mejora que sirvan para el siguiente proyecto.

Por último, en el estudio realizado por Molina et al (2019) se muestra una experiencia en la que se pone en marcha una tutoría entre iguales. La tutoría entre iguales es una herramienta de aprendizaje cooperativo que centra su mirada en las interacciones entre iguales, es decir

interacciones entre el alumnado (Molina et al, 2019). La experiencia aquí presentada sigue un procedimiento en el que, en primer lugar, se constituyen las parejas. De cada pareja se derivan dos roles: el tutor y el tutorado. En este estudio, las parejas se forman con alumnos de tercer curso de Educación Infantil y alumnos de sexto de Educación Primaria. De esta manera el tutor es el alumnado de 6º de Primaria y el tutorado el de 3º de Infantil. El principal objetivo es trabajar la lectura para desarrollar la comprensión lectora y hábitos de leer. La experiencia consta de 5 sesiones de 50 minutos cada una. En cada sesión, se realizaba la siguiente dinámica: el tutor preparaba un libro para esa sesión, antes de que el tutorado lo empezara a leer, se activan los conocimientos previos del tutorado para compartir, entre ellos, conocimientos y vivencias relacionados con la temática de la lectura. Además, la elección del libro era una decisión compartida entre los dos miembros de la pareja teniendo en cuenta sus gustos y motivaciones. Cuando esta tarea se realizaba se pasaba a la lectura, que a veces se realizaba de manera conjunta. Después, el tutor trabajaba con el tutorado la comprensión lectora a través de preguntas y juegos de pistas. Finalmente, para desarrollar el pensamiento crítico del alumnado y trabajar la argumentación, el tutor diseñaba un juego de palabras, por ejemplo: crucigrama, sopa de letras, relacionar imagen y palabra etc. Además, la experiencia cuenta con la implicación de otros agentes educativos. En términos generales, “la tutoría entre iguales aporta beneficios a ambos, tanto al tutor como al tutorado” (Molina et al, 2019, p. 280).

A continuación, ahora que ya conocemos en qué consisten las prácticas de los estudios seleccionados (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017), se va a profundizar en cómo se consigue la inclusión desde esas prácticas. De este modo, se observa que un primer paso fundamental, que se experimentan en estas prácticas, es que se valora la diversidad de tal modo, que se entiende lo diferente como algo enriquecedor. En este sentido, cómo se ha señalado anteriormente, valorar de forma positiva la diversidad tanto en las prácticas, cómo en la política y en la cultura de los centros es fundamental para avanzar hacia la inclusión y provocar la transformación real hacia los principios que rigen la educación inclusiva (Vigo y Pérez, 2022; Vigo y Dieste, 2017; Liasidou, 2015, Latorre, 2020, Echeita, 2019; Echeita, 2021; Ainscow y Booth, 2002; Ainscow, 2016). Siguiendo esta y línea y dirección, las prácticas, que han sido revisadas, ofrecen una perspectiva más flexible y cosmopolita que abra sus fronteras a otras culturas y formas de vida, ya que en ellas se generan verdaderamente interrelación entre culturas. De esta forma, que estas prácticas

compartan el objetivo de generar una competencia intercultural y valorar la diversidad produce un gran elevado número de beneficios que se comentarán posteriormente y que defienden muchos autores sobre el tema en cuestión (Stainback y Stainback, 1999; Slee, 2011; Liasidou, 2015, Latorre, 2020, Escarbajal, 2017; Echeita, 2019; Echeita, 2021). En relación con esto último, y de manera específica, el estudio de Puente (2017) evidencia lo siguiente: “durante la puesta en marcha de sus prácticas se producen respuestas emocionales positivas y la sensibilidad intercultural del alumnado aumento de forma significativa en ambos géneros” (p. 701).

Con respecto a lo anterior, hay un elemento clave que comparten todas las prácticas (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017) para que se valore la diversidad de forma positiva y se creen relaciones interculturales, que todo el alumnado, durante estas prácticas se encuentra presente en el mismo espacio (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017). En este sentido, cómo se ha citado anteriormente en el marco teórico, estas prácticas promueven la inclusión ya que difícilmente podemos apreciar la diversidad humana, aprender a convivir con ella en todas sus facetas y entenderla como algo valiosos para la sociedad diversa si desde la escuela no aprenden a desenvolverse en ella (Slee, 2011; Vigo y Dieste, 2017; Latorre, 2020; Echeita, 2013, Ainscow, Booth y Dyson, 2006). De esta manera, se vuelve a citar que la inclusión es contraria a la segregación de determinados estudiantes en otras aulas (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) y por esta razón estas prácticas promueven la inclusión en cuánto a la presencia del alumnado.

Es preciso añadir, que otro punto clave que podemos destacar que comparten todas las prácticas para promover la inclusión, además de valorar la diversidad y crear relaciones interculturales, es que todas utilizan una metodología de trabajo cooperativa centradas en la formación de grupos heterogéneos (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017). De tal forma, a través de la revisión de esos estudios, se puede evidenciar que cada alumno y alumna de cada grupo adquiere una responsabilidad, es decir, todos se complementan y son importantes en el grupo (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017). En referencia a esto último, esto crea un sentimiento de pertenencia a un grupo, por lo que se sienten reconocidos en cuánto a su presencia cómo a su participación. Además, esto favorece a las relaciones interpersonales del grupo y se crea

un ambiente de cohesión social, ya que como se puede observar existe un dialogo flexible y todos participan en la toma de decisiones. En síntesis, esta metodología en la que el alumnado aprende y coopera con otros crea un sentimiento de pertenencia y reconocimiento a un grupo, que favorece la inclusión del alumnado, ya que la ausencia de reconocimiento conlleva a la exclusión (Echeita, 2019, Echeita, 2021).

Hasta este momento, todos los elementos descritos que comparten estas prácticas promueven la inclusión del alumnado y del mismo modo esos mismos elementos también aumentan las posibilidades de aprendizaje del alumnado (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017). Tal cómo se puede observar, en estas prácticas se ofrecen distintos caminos de aprendizaje para cada alumno (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017). De acuerdo con esto, estas prácticas están diseñadas valorando la diversidad y generando prácticas en las que todo el alumnado tenga oportunidades para aprender ya que no existen dos individuos idénticos. De forma más particular, hay que destacar al estudio de Sanauha et al (2015), ya que es la experiencia más abierta a distintos caminos de aprendizaje según las necesidades del alumnado. De esta manera, en relación con nuestro marco teórico se puede afirmar que estas prácticas (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017) promueve la inclusión, ya que la inclusión promueve la igualdad de oportunidades de todo el alumnado en cuánto al aprendizaje (Stainback y Stainback; Slee, 2011; Vigo y Dieste, 2017; Latorre, 2020; Echeita, 2013, Ainscow, Booth y Dyson, 2006).

Además, en estas situaciones prácticas (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017), se piensa en todos desde el principio, por lo tanto, se genera un ambiente que facilita el aprendizaje de todo el alumnado, hay que añadir que estas prácticas se ajustan a los ritmos y circunstancias del alumnado, lo que le permitirá a este que se desarrolle y disfrute de su proceso de aprendizaje. Además, en cuánto al aprendizaje, de forma particular, se puede destacar el estudio de Sanauha et al (2015), que, desde su trabajo por proyectos, propone prácticas, que se centran en los intereses del alumnado, sus experiencias y sus conocimientos previos. Todo eso provoca que el alumnado se encuentre motivado, y cómo ya se ha descrito anteriormente mantener la motivación del alumnado es crucial para favorecer el aprendizaje del alumnado y generar interacciones constantes y positivas entre

compañeros (Essomba, 2012; Escudero y Martínez, 2011; Escarbajal, 2017). En referencia a esto último, se puede volver a citar lo siguiente en relación con la inclusión del alumnado inmigrante: que el alumnado se encuentre motivado y aprenda disminuye el riesgo de exclusión tanto social como educativo y contrariamente a esto favorece la formación permanente del alumnado (Essomba, 2012; Escudero y Martínez, 2011; Escarbajal, 2017; Baños, 2022, Arroyo, 2013). En definitiva, estas prácticas consiguen y generan espacios inclusivos donde todo el alumnado se encuentra presente, participa y aprende, además de que también se valora de forma positiva la diversidad y se crean buenas relaciones interculturales (prácticas (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017).

En segunda instancia, se va a observar cómo se contribuye a la inclusión desde estas prácticas. En este sentido, un elemento clave que comparten todas las prácticas para contribuir a la inclusión del alumnado es que son abiertas y flexibles a la participación de todos los agentes educativos que forman la comunidad educativa (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017). Es decir, desde estas prácticas, se promueve la comunicación y la interacción equitativa, democrática y horizontal con toda la comunidad educativa (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017). En este sentido, será preciso mostrar que, en el estudio de Rosalía (2019) los distintos agentes educativos adquieren gran relevancia en la toma de decisiones de esa experiencia educativa. De este modo, como resultado, se puede observar que se contribuye a la inclusión del alumnado extranjero, ya que recuperando y volviendo a citar lo siguiente: la participación de toda la comunidad educativa favorece y contribuye en el proceso para avanzar hacia prácticas más inclusivas (Vigo y Pérez, 2022; Vigo y Dieste, 2017; Liasidou, 2015, Latorre, 2020, Echeita, 2019; Echeita, 2021; Ainscow y Booth, 2002; Ainscow, 2015).

En relación con lo anterior, conviene subrayar que, desde estas prácticas, se destaca la participación y colaboración de las familias, otros profesores especialistas y alumnado de otros grupos (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017). De esta manera, el éxito de esta forma de trabajar recae en la colaboración por parte de todos. Pero sobre todo las familias juegan un papel muy importante en estas prácticas (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019), ya que participan de forma más directa. En este sentido, en relación

con el marco teórico, la participación y la involucración de las familias provocan en el alumnado una mayor ilusión y motivación para participar en las prácticas (Angosto, 2015). En referencia con esto último, se puede citar lo siguiente: “se han demostrado la importancia de la relación familia-escuela en la actualidad y los beneficios de esta en los alumnos, familias y escuela” (Angosto, 2015, p.83). De igual modo, el proceso de inclusión educativa y social del alumnado de origen extranjero y su familia se ve mediado por la efectividad de la relación de la familia con la vida del centro educativo y su participación en ella (Escudero y Martínez, 2011; Escarbajal, 2017; Angosto, 2015). Además, hay que añadir que en esas prácticas se crean redes colaborativas de trabajo con otros profesores y otros alumnos de otros cursos. En este caso, se puede destacar el estudio de Molina et al (2017) donde existe una gran red de colaboración entre alumnado y profesorado de distinto curso para fomentar su aprendizaje. En este sentido, la co-enseñanza a través de otros alumnos, otros profesores o especialistas en otros ámbitos educativos fortalecen los procesos de inclusión en las escuelas (Latorre, 2020). En otras palabras, las prácticas educativas que conectan la escuela y la vida o que establecen vínculos con las familias y la comunidad contribuyen al desarrollo de las escuelas para facilitar el aprendizaje de todos y todas (Vigo y Dieste, 2017), de acuerdo con esto, la revisión de estudios nos muestra, que se forman grandes vínculos entre la familia y la comunidad desde estas prácticas (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente; 2017; Molina et al, 2017).

Por otro lado, si nos centramos en el papel del docente, también se contribuye a la inclusión del alumnado extranjero. En este caso, de forma particular, en las prácticas que describen estos estudios (Sanauha et al, 2015; Puente, 2017; Molina et al, 2017), el maestro adopta un nuevo papel de facilitador que ayuda a problematizar la relación de los estudiantes con el conocimiento. Además, una de las labores del profesorado, en estas prácticas, es ayudar a los niños a ampliar su campo de intereses, proponiéndoles nuevas vivencias y alentándolos en el uso de nuevos recursos (Sanauha et al, 2015; Puente, 2017; Molina et al, 2017). Dicho de otra manera, el docente orienta a los estudiantes hacia una mayor profundización de sus inquietudes. Como resultado, el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje es el niño, esto implica un papel muy activo y comprometido del docente en cuanto a la gestión de la diversidad. Por esta razón, en concordancia con el marco teórico, se puede afirmar que el profesorado tiene un papel muy importante a la hora de llevar a cabo prácticas inclusivas (Latorre, 2020). De este modo, uno de los factores más críticos para lograr una inclusión

educativa de calidad es la figura y función del docente, y sus percepciones y creencias (Vigo y Dieste 2017; Latorre, 2020; Echeita, 2019). En tal sentido, se muestra la importancia que tiene la formación inicial y renovación constante del profesorado, ya que necesitan las competencias necesarias para trabajar dentro de aulas absolutamente heterogéneas (Vigo y Pérez, 2019; Latorre, 2020; Cook y Cameron, 2010; Casado y Lezcano, 2012). Con respecto a esto, se muestra en el estudio de Sanauha et al (2015), un apoyo constante, por parte del colegio, para favorecer la formación permanente del profesorado, en este caso, se realizan distintos talleres formativos, donde también se encuentra abierta la participación de las familias. En vista de esto, se puede volver a confirmar que también se contribuye a la inclusión desde ese estudio (Sanauha et al, 2015) a través de la formación permanente del profesorado.

Cómo se ha visto, desde las prácticas descritas (Rosalía, 2017; Sanauha et al, 2019; Puente, 2017; Molina, 2017), se fomenta que el alumnado sea el principal protagonista del aprendizaje, pero también es relevante comentar que desde alguna de estas prácticas (Sanauha, 2015; Rosalía, 2019; Puente, 2017) se prioriza escuchar la voz del propio alumnado para reflexionar y mejorar las prácticas que se puedan implementar posteriormente. En referencia con nuestro marco teórico, esta tendencia de escuchar al alumnado puede aportar mucha luz sobre múltiples aspectos, sobre la vida escolar, que pueden servir para avanzar en el proceso de inclusión y mejorar las prácticas que se realicen (Susinos et al, 2019; Echeita, 2019). De esta manera, se puede volver a afirmar que también se está contribuyendo a la inclusión del alumnado inmigrante, desde estos estudios (Sanauha, 2015; Rosalía, 2019; Puente, 2017). En este sentido, se puede observar por ejemplo en el estudio de Sanauha et al (2015), que se escucha al alumnado al finalizar el proyecto y en el caso contrario, en el estudio de Puente (2017) se escucha al alumnado al terminar cada sesión. De este modo, hay distintas formas de acercarse al alumnado, que permiten mostrar que “estos tienen voz propia y que no habitan en una burbuja feliz, ajenos a los problemas reales contemporáneos mientras esperan a ser adultos” (Susinos et al, p. 59, 2019). Por esta razón, en definitiva, hay que tener en cuenta que los estudiantes nos están hablando de forma directa o indirecta durante todo el tiempo (Echeita, 2019).

De manera semejante, las prácticas de reflexión y análisis sobre el funcionamiento de la escuela que llevan a cabo el profesorado y la comunidad se constituyen como una base de referencia para el desarrollo profesional y para el desarrollo de la participación en una escuela que pretende ser inclusiva (Vigo y Dieste, Latorre, Echeita, 2019). De acuerdo con esto, en concreto estos estudios (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente, 2017) que se han revisado, también coinciden en realizar autoevaluaciones de sus prácticas con el principal objetivo de mejorarlas. De tal modo, se observa en estas prácticas, que intervienen en la reflexión y propuestas de mejora toda la comunidad educativa (Sanauha, 2015; Rosalía, 2019; Puente, 2017). En este sentido, sirva de ejemplo el estudio de Rosalía (2019) donde utilizan la zona común creada por ellos mismos para proponer ideas de mejoras u otros proyectos que atender las necesidades de todo el alumnado y fomentar la inclusión del alumnado extranjero, en este proceso participan todos los agentes educativos que conforman la comunidad educativa. En referencia a esto último, no hay mejora ni innovación sino parte de un profundo cuidadoso y sistemático proceso de reflexión compartido (Echeita, 2019). En este sentido, en otras palabras, se puede citar la idea de que la inclusión se puede mejorar siempre a través de procesos de autorreflexión y mejora en la que participen todos los miembros de la comunidad educativa (Echeita, 2019).

Para finalizar, los presentes estudios confirman promover la inclusión del alumnado de origen extranjero a través de unos aspectos educativos que comparten entre ellas. En este sentido. Estos aspectos educativos pueden servir de referencia y ser extrapolados a otros contextos educativo-interculturales. Para ello, contamos actualmente con recursos y facilitadores, comentados en el marco teórico, para adaptar los puntos clave que promueven la inclusión desde estas prácticas, hacia otras prácticas distintas en otros contextos educativos.

7. Discusión y conclusiones

A lo largo del presente trabajo final de grado, y tomando como un punto de partida, una revisión sistemática de la literatura disponible sobre diferentes prácticas que promueven la inclusión del alumnado extranjero, se han explorado y analizado las cuestiones relativas a la educación inclusiva con el principal objetivo de generar conocimiento sobre diferentes

prácticas que promueven la inclusión del alumnado extranjero. Para conseguir este objetivo, se ha llevado a cabo los siguientes pasos, desde el marco teórico, para facilitar la comprensión posterior de la revisión de estudios: compartir un marco de referencia sobre la educación inclusiva, analizar su evolución histórica, describir la situación actual del alumnado de origen extranjero en el contexto educativo en España, presentar los límites que no nos permiten avanzar, y en contra de esto último presentar una serie de facilitadores que nos permiten avanzar hacia la inclusión del alumnado.

El interés fundamental de este trabajo final de grado se ha enfocado en la revisión de estudios sobre diferentes prácticas que promueven y contribuyen en la inclusión del alumnado extranjero. No obstante, las prácticas se utilizan para el aprendizaje de todo el alumnado del aula. Es decir, son estrategias para fomentar la inclusión del grupo de clase, que llevan a cabo prácticas de enseñanza centradas en los estudiantes que permiten participar y aprender a todos. A pesar de esto, se ha pretendido, desde este ensayo, percibir la eficacia de estas diversas prácticas en cuánto a la promoción de la inclusión del alumnado extranjero, para poder extrapolar los aspectos educativos más relevantes y que favorecen la inclusión, a otros contextos. En definitiva, los hallazgos de esta investigación conllevan un número de importantes implicaciones para la práctica futura con alumnado de origen extranjero en contextos inclusivos.

A su vez, este ensayo trata de contribuir a la comprensión de que es posible una escuela para todos, pero se necesita más compromiso e implicación para construir una sociedad más justa donde no existan grupos vulnerables en riesgo de exclusión. Por esta razón la educación inclusiva constituye una tarea sin fin, compleja, continua, interminable que empuja a una revisión y análisis constante de cuánto ocurre en el centro. Cómo se ha visto, una forma de avanzar en ese proceso es dirigir la atención en planes de acción que mediante la autorreflexión, mejora e innovación puedan convertirse en oportunidades para generar facilitadores para el desarrollo de una educación más inclusiva. Por esta razón, el único sentido para calificar a algún centro cómo inclusivo, es que estén inmersos en este proceso complejo que se extiende en el tiempo y que debería formar parte de una mejora constante curso tras curso. A este respecto, los estudios aquí descritos (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente, 2017; Molina et al, 2017) han revelado información importante acerca de una serie de factores vinculados con promover la educación inclusiva del alumnado de origen

extranjero desde distintas prácticas. En este sentido, los artículos estudiados en este trabajo sirven para ponerse en marcha adaptándolos a otros contextos educativos.

En general vemos que aún queda mucho recorrido para avanzar hacia una educación inclusiva. Esto se debe principalmente, cómo ya se ha citado anteriormente, a que la educación inclusiva es una realidad muy poliédrica y compleja en la que intervienen numerosos factores. En este sentido, hay que tener en cuenta que “la implementación de una práctica inclusiva en los sistemas educativos es un complejo proceso de gran incertidumbre, desconciertos y, en ocasiones, incluso contradicciones” (Latorre, p. 122, 2020). De tal forma, la complejidad la encontramos en que a veces lo que puede ser positivo y necesario para algunos alumnos en cuanto a la organización de aula, secuencia didáctica, o nivel de exigencia puede ser negativo, superficial desajustado o improcedente para otros con el mismo derecho a que se atiendan sus necesidades (Echeita, 2019). Ante esta situación y proceso dilemático hay decisiones que nunca satisfacen plenamente a todos, por lo que es incuestionable que unos tienen que perder para otros ganar (Echeita, 2019). Por lo tanto, la educación inclusiva va dirigida a todos, pero sobre a todos los que tienen más riesgos de exclusión (Echeita, 2019). A esto hay que añadir que la complejidad de muchos docentes es que tienen que tomar decisiones imperfectas debido a la complejidad de las necesidades de cada alumnado y de falta de recursos y apoyos tanto materiales como humanos. De este modo, se debe prestar especial atención a aquellas prácticas que inclusivas evaluadas como más eficaces para favorecer la inclusión del alumnado extranjero, pues son en ellas en las que verdaderamente los docentes depositan una confianza real. Por otro lado, la buena noticia, cómo se ha visto, es que contamos con guías ricas y muy variadas que sirven de facilitadores para avanzar en este proceso inclusivo y generar prácticas inclusivas en cualquier contexto. Siendo así, como ya se ha comentado el primer paso sería tener claro que se entiende cómo educación inclusiva y tener claro un marco de referencia teórico y un lenguaje claro cuando hablamos de ella. Para avanzar y lograr alcanzar el desafío de atender a todas las diferencias humanas, se requiere una importante implicación en lo que respecta a la práctica inclusiva, pues el diseño y la aplicación de prácticas con todo el alumnado supone, indudablemente, un esfuerzo pedagógico complejo. Se puede confirmar gracias a las revisiones realizadas, que estas prácticas para que promuevan la inclusión tienen que basarse principalmente en la presencia de todo el alumnado en la misma aula, en que todo el alumnado se sienta reconocido y participe, y que la práctica permita el aprendizaje de todo

el alumnado atendiendo a sus distintas necesidades y motivaciones (Sanauha et al, 2015; Rosalía, 2019; Puente, 2017; Molina et al, 2017).

Por otro lado, una de las primeras limitaciones del presente ensayo alude a la cantidad de estudios revisados. Si bien en términos generales, la elección de la calidad de los estudios es elevada a través del flujo de exclusión realizado, en contra la cantidad de estudios que se han revisado provoca que este ensayo pierda índices de rigor y confiabilidad. La principal razón es que se han elegido solamente prácticas que constituyen un reflejo de los valores y cultura inclusivos. Además, existe una limitada bibliografía en cuánto a estudios de prácticas que promuevan la inclusión del alumnado extranjero. En consecuencia, estos hallazgos representan una breve aproximación al estudio de las prácticas que se utilizan en determinados contextos. Precisamente por ello, futuros trabajos de investigación podrían replicar los procedimientos metodológicos aquí presentados considerando más muestras de estudios que las que aquí se han revisado. Siguiendo en esta línea y dirección, el hecho de establecer con absoluta precisión qué o cuáles son las prácticas verdaderamente inclusivas es, desde luego, un asunto arriesgado (Latorre, 2020) por lo que desde este ensayo no se consideran las prácticas elegidas cómo inclusivas, sino prácticas que comparten unos aspectos educativos claves para promover la inclusión. En consecuencia, se subraya la necesidad de considerar que cada realidad tiene unas características propias, particulares y, consecuentemente, los procesos de mejora perseguidos atenderán a un determinado contexto, características del profesorado y, por supuesto, del alumnado y su familia. En este sentido, no hay ninguna teoría perfecta que responda al interrogante de ¿qué caracteriza la mejor práctica inclusiva? Si que se puede observar opciones y posibilidades variadas, pero dependerán de su contexto propio. Dicho brevemente, la práctica educativa es un aspecto transformable y, consecuentemente demanda un compromiso docente contextualizado.

En conclusión, la educación inclusiva habla de un modelo educativo cuyo referente se puede encontrar en los derechos humanos recogidos mundialmente por la Organización de las Naciones Unidas. La educación inclusiva se refiere a una escuela en la que cada niño y niña prenda a vivir, disfruta de un aprendizaje personalizado, crea su propia identidad y transforma su mundo adaptándose a este. Para avanzar a esas escuelas democráticas que aboga por la inclusión de todos, no es suficiente con imaginar esa realidad distinta que queremos para cambiarla. Por el contrario, es cuestión de trabajo, de intención, de esfuerzo,

rigor en la aplicación pedagógica y estrategias que no excluyan. No hay que dejar de soñar con sistemas educativos, centros, y aulas en las que convivan y aprendan juntos, los niños y niñas con sus diferencias. Te ofrezco una invitación a cambiar la mirada en donde ves un conjunto de déficits ver potencial.

“Si quieres incluirme en tu grupo de amigos, no me invites a la fiesta, invítame a bailar en ella” (Otero, 2019, p. 5)

8. Referencias bibliográficas.

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea Ediciones.
- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (2), 159 – 172.
- Ainscow, M (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*.
<https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Alba Pastor, C. (2016). *Diseño Universal para el Aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva*. Madrid: Morata.
- Angosto Fortes, R. (2015). *Los centros de Educación Infantil y Primaria de la Región de Murcia ante la incorporación del alumnado extranjero: la valoración de las familias*. Departamento de didáctica y organización escolar. Universidad de Murcia.
- Araque, N. y Barrio, J.L. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. Prisma Social. *Revista de Ciencias Sociales*, 4, 1-37.
- Arnaiz, P. y Guirao, J. M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101.
<http://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214341>
- Arroyo González, M.J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Inclusive Education Journal*, 6(2), 144-159
- Baños, P. (2022). *La encrucijada mundial. Un manual del mañana*. Editorial Planeta. S.A.
- Bernabé, M.M., Alonso, V. y Bermell, M.A. (2016). Evolución de la terminología relacionada con la atención a la diversidad a través de las diferentes reformas legislativas en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(1), 79-96
- Bhatnagar, N. y Das, A.K. (2013). Regular school teachers' concerns and perceived barriers to implement inclusive education in New Delhi, India. *International Journal of Instruction*, 7(2), 89-102
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *The index for inclusion. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education*.

- Carrasco, S, Pámies, J y Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado de origen extranjero en España ¿Un problema invisible? *Anuario Cidob de la inmigración* p. 212-236.
- Casado, R. y Lezcano, F. (2012). *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectiva de futuro*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata.
- Casanova, M.A. (2012). El diseño curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7-20.
- Cook, B.G. y Cameron, D.L. (2010). *Inclusive teachers' concern and rejection toward their students investigating the validity of ratings and comparing student groups. remedial and special education*, 31(2), 67-76.
- Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. En *La Calle: Revista Sobre Situaciones De Riesgo Social*, 26, 11-15.
- Echeita, G y Serrano, G. (2019). *Educación inclusiva: el sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Echeita Sarrionandia, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid. *Avances en Supervisión Educativa*. Art 11. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>
- Elizondo, C (2022). *Neuroeducación y diseño universal de aprendizaje. Una propuesta práctica para el aula inclusiva*. Octaedro.
- Escarbajal Frutos, A. (2017). La inclusión educativa del alumnado extranjero: políticas educativas de calidad y equidad. *Revista Científica Internacional- Vol. 4, Número 1*.
- Escudero, J.M y Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 55 (2011), págs. 85-105.
- Essomba, M.A. (2012) *Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión*. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.
- García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10 (1) pp. 251-264.
- García, S. (2014). *Prevención en dificultades del desarrollo y del aprendizaje*. Madrid, Ediciones Pirámide, 269 páginas.
- Gonzalez, E. (s.a). *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la escuela inclusiva*. Universidad de Granada.
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). *Evolución de la población extranjera en España*. Primer semestre de 2022.

- Jiménez, F. y Vilà, M. (1999). *De la educación especial a la educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe.
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). *Optimism and achievement: The educational performance of immigrant youth*. *Social Science Quarterly*, 76, 1-19.
- Latorre, C. (2020). *Construir una escuela inclusiva para el alumnado con trastorno de espectro autista: análisis de percepciones del profesorado sobre la acción de enseñanza-aprendizaje*. Programa de Doctorado en educación. Universidad de Zaragoza. Repositorio de la Universidad de Zaragoza-Zaguan. <http://zaguan.unizar.es>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo* (Boletín Oficial del Estado número 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 9/1995 de 20 de noviembre de la Participación de la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes* (Boletín Oficial del Estado de 21/11/951995).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación* (Boletín Oficial del Estado de 24 de diciembre de 2002).
- Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación* (Boletín Oficial del Estado de 04/05/2006).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa* (Boletín Oficial del Estado de 10 de diciembre).
- Liasidou, A. (2015). *Inclusive Education and the issue of Change: Theory, Policy and Pedagogy*. Springer.
- López Melero, M. (2011). *Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones*. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- López Melero, M. (2012). La escuela inclusiva: una oportunidad para humanizarnos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(2), 131-160.
- López, A.V. (2020). La Educación Cosmopolita como enfoque educativo para trabajar la inclusión, la diversidad y el vínculo emocional en el aula. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. N°1, Art.10.
- Lozano, J. y Alcaraz, S. (2010). *Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado con Trastornos del Espectro Autista*. *Educación Siglo XXI*, 28(2), 261-268
- MECD. (2022) *Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/mercado-laboral/epa2016.htm>

- Miret-Gamundi, P. y Bayona-i-Carrasco, J. (2022). Alumnado de origen inmigrante en la educación postobligatoria. El acceso a ciclos formativos o bachillerato en Cataluña. OBETS. *Revista de Ciencias Sociales*, 17(2): 267-284. <https://doi.org/10.14198/OBETS2022.17.2.06>
- Moliner García, O. (2013). *Educación inclusiva*. Castelló de la Plana, Spain: Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/unizar/51751?page=11>.
- UNESCO (2015). Educación 2030: Resolución A/RES/70/1 “*Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*”, 25 de noviembre de 2015. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: inclusión y educación*.
- Otero, S. (2015). *La educación inclusiva es más que un principio: es un derecho*. Faro de Vigo. Recuperado de <https://www.faroeduca.es/faro-educacion/suplemento9042019/derecho-educacion-inclusiva>
- Pastor, C.A. (2019). *Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad*. Participación educativa, 6 (9), 55-68.
- Peñarubia, C. (2012). *Estudio colaborativo de caso sobre propuestas didácticas de Actividades en el medio natural* (tesis de maestría, Universidad de Zaragoza). Repositorio de la Universidad de Zaragoza. Zagan <http://zaguan.unizar.es>
- Sánchez Caballero, D. (2018, 30 de noviembre). Entrevista a Gordon Porter. Director de Inclusive Education Canada. *El diario de la educación*. Recuperado de <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2018/11/30/los-profesoresquieren-ser-inclusivos-pero-necesitan-apoyos/>
- Slee, R. (2011). *The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education*. Abingdon: Routledge
- Spratt, J. y Florian, L. (2015). Inclusive pedagogy: From learning to action. Supporting each individual in the context of ‘everybody’. *Teaching and Teacher Education*, 49, 89-96
- Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- Stires, M., Rakes, C., Noggle, A., y Sha, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39. <http://dx.doi.org/10.2478/dsce-2018-0012>

Susinos-Rada T, Saiz-Linares Á. y Ceballos-López N. (2019). *Voz del alumnado y mejora docente*. Una investigación en centros educativos en Cantabria.

Vigo, B. Dieste, B (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. Universidad de Zaragoza. *Aula Abierta* nº 46, págs. 25-32.

Vigo, B y Pérez, D (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: estudio meta-etnográfico. *Contextos educativos*, nº 29, págs. 203-222.
<https://doi.org/10.18172/con.4977>

