

# LO QUE HACEN LAS MEJORES ESCUELAS INTEGRADORAS DE ALUMNADO INMIGRANTE: INDICADORES DE BUENAS PRÁCTICAS

## WHAT INTEGRATION SCHOOLS OF IMMIGRANT STUDENTS DO: INDICATORS FOR GOOD PRACTICES

## O QUE FAZEM AS MELHORES ESCOLAS INTEGRADORAS DE ALUNATO IMIGRANTE: INDICADORES DE BOAS PRÁTICAS

María-Jesús MARTÍNEZ-USARRALDE, Carmen LLORET-CATALÁ  
& Manuel CÉSPEDES RICO  
Universidad de Valencia

Fecha de recepción del artículo: 07.III.2016  
Fecha de revisión del artículo: 08.IV.2016  
Fecha de aceptación final: 27.IX.2016

### PALABRAS CLAVES:

Integración social  
alumnado inmigrante  
política educativa  
programas  
interculturales  
educación para la  
ciudadanía

**RESUMEN:** La inmigración constituye un fenómeno que ha modificado el escenario social de todos los países y que ha ido creciendo junto a un mundo cada vez más global. Fruto de estos cambios sociales, se han generado nuevos retos y desafíos en el ámbito educativo orientados a la integración del alumnado inmigrante y la educación intercultural. El objetivo del presente estudio se centra en acometer un análisis sobre los elementos de atención educativa al alumnado inmigrante definidos en las políticas de acogida a este colectivo, tanto de instituciones educativas como de autores de referencia a nivel nacional e internacional. Para ello, se abordan las siguientes fases en el desarrollo de la investigación, tras establecer el marco teórico: pre-análisis de la documentación, análisis de contenido con Atlas.ti 7 a través de categorías e indicadores de buenas prácticas sobre qué deberían hacer las escuelas integradoras del alumnado inmigrante (acceso a la educación, atención a las familias, elección de centro, educación intercultural, atención educativa, currículum intercultural, investigación-acción a favor de la integración y prevención del fracaso y abandono escolar), resultados y conclusiones a fin de sistematizar y agrupar las medidas que cualquier escuela "integradora" debería poner en práctica y facilitar con ello la autoevaluación de cualquier programa de integración escolar.

CONTACTAR CON LOS AUTORES: María-Jesús Martínez-Usarralde. Departament d'Educació Comparada i Història de l'Educació. Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educació. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 30 46010 Valencia. Correo Electrónico / E-mail: [mjmu@uv.es](mailto:mjmu@uv.es).

<p><b>KEY WORDS:</b> Social integration immigrant student educational policy intercultural programs citizenship education</p>	<p><b>ABSTRACT:</b> Immigration is a phenomenon which has changed the social scene of all over the countries and has increased alongside a world becoming even more global. These social changes have generated new challenges in educational sphere focused on the integration of immigrant students and the intercultural education. The purpose of this study is to investigate the elements of educational attention to immigrant students defined in hosting policies for this group pertaining to educational institutions and national/international reference authors. To do this and based on a theoretical framework, the following phases in the development of research are addressed in the research: pre-analysis of documents, content analysis with Atlas.ti 7 through categories and indicators of good practices on what schools should do to integrate immigrant students (education access, family care, school choice, intercultural education, educational services, intercultural curriculum, researches on behalf of the integration which prevent from the school dropout rate increases), results and conclusions, to systematize and to group actions in a way that any "inclusive" school should/could implement them making easier any self-assessment integration program in these schools.</p>
<p><b>PALAVRAS-CHAVE:</b> Integração social alunato imigrante política educativa programas interculturais educação para a cidadania</p>	<p><b>RESUMO:</b> A imigração constitui um fenômeno que tem modificado o cenário social de todos os países e que tem vindo a crescer junto a um mundo cada vez mais global. Fruto dessas mudanças sociais, tem-se gerado novos desafios no âmbito educativo orientados à integração do alunato imigrante e a educação intercultural. O objetivo do presente estudo centra-se em acometer um análise sobre os elementos de atenção educativa ao alunato imigrante definidos nas políticas de acolhida o colectivo, tanto das instituições educativas como dos autores de referência no âmbito nacional e internacional. Para tal, abordam-se as fases a seguir no desenvolvimento da investigação, após estabelecer o marco teórico: pre-análise da documentação, análise do conteúdo com o Atlas.ti 7 através de categorias e indicadores de boas práticas sobre o que deveriam fazer as escolas integradoras do alunato imigrante (acesso à educação, atenção às famílias, eleição do centro, educação intercultural, atenção educativa, currículo intercultural, investigação-ação a favor da integração e prevenção do fracasso e o abandono escolar), resultados e conclusões, ao fim de sistematizar e agrupar as medidas que qualquer escola "integradora" deveria por em prática e facilitar com isso a auto-avaliação de qualquer programa de integração escolar.</p>

## Introducción

El hecho migratorio ha acompañado de forma muy significativa a la región europea a lo largo de su historia reciente. Ello ha generado que los estados y sus políticas se hayan ido acomodando al momento histórico de la inmigración (Castles & Miller, 2004). La inmigración constante y diversa ha convertido a los países receptores de migración en un escenario en el que, desde el rechazo e ignorancia inicial al reconocimiento posterior, se han ido poniendo en práctica elementos básicos en materia de evidencias de la diversidad cultural, convirtiendo inmigración e integración en aspectos visibles de la agenda política de la Unión Europea (Llorent & Terrón, 2013). Desde las últimas décadas, los países del sur de Europa han presentado tasas de inmigración muy elevadas y, de manera muy especial, España. El fenómeno de la globalización ha generado que esta sea una migración más multicultural, posibilitando con ello un mejor conocimiento de las diversas culturas (Banks, 2015).

Si nos centramos en el ámbito que nos ocupa, el educativo, el alumnado extranjero ha presentado un aumento continuo, hasta una reciente estabilización. Según datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, la cifra global de

alumnado que no posee nacionalidad española en enseñanzas no universitarias en el curso 2014-2015 asciende a 712.098 de un total de 8.090.017 alumnos/as (MEC, 2015). Por tanto, se generan nuevas necesidades y desafíos que emergen de la función educativa y social del sistema educativo constituyendo las políticas educativas una herramienta para alcanzar la equidad social (Contreras, 2007).

Siguiendo las indicaciones de López y Sourrouille (2013), las políticas educativas, hoy en día, ya no sólo deben perseguir la igualdad de oportunidades educativas, sino también la igualdad en los logros educativos, a fin de que la experiencia escolar garantice el acceso a un conocimiento que habilite a todo el alumnado para su desempeño en la sociedad. Por tanto, la institución escolar debe constituir un medio esencial para la adquisición de saberes y competencias que posibiliten una integración y participación efectiva garantizando el ejercicio de los derechos civiles y políticos, además de los sociales.

Partiendo de estas premisas, uno de los objetivos del presente trabajo será construir una base teórica específica para el establecimiento de los elementos de atención educativa al alumnado inmigrante necesarios para promover la equidad educativa y, por lo tanto, social entre el alumnado inmigrante y autóctono.

## 1. Justificación y objetivos

Las estructuras del estado del bienestar generan procesos de inclusión que permiten a los ciudadanos desfavorecidos equiparse al resto. Estos mecanismos institucionales son los que asumen la tarea de integrar a la población inmigrante.

Relativa a esta cuestión, el Informe de Inclusión Social en España (Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell & Martínez, 2009) indica que el sistema educativo debe erigirse en el mecanismo fundamental que se encargue de garantizar las oportunidades de acceso a las estructuras sociales y el desarrollo personal de la ciudadanía, con el objetivo de una integración social proactiva. En este sentido, resulta imprescindible contribuir a la formación de los sujetos para que sean capaces de interpretar y producir críticamente el saber que se presenta en los diferentes ámbitos de la vida social. La institución escolar debe preparar en mayor medida para la movilidad social que para el desempeño de determinadas funciones fijas. Nos encontramos ante la necesidad del acceso a una educación de calidad que asegure el desarrollo de competencias para ser "usuarios de conocimiento en un campo móvil y cambiante" (Aparicio, 2006, p. 110). La escuela desempeña una relevante función social dirigida a minimizar las desigualdades sociales y económicas. Duru-Bellat (2010) muestra, a través de investigaciones en Educación Comparada que, en diferentes países de la OCDE, diversos sistemas educativos logran compensar las desigualdades existentes en la sociedad de manera más efectiva.

De esta manera, Field, Kuczera y Pont (2007) señalan que la educación y la formación constituyen ejes fundamentales para una integración económica y social de los colectivos desfavorecidos, entre ellos el inmigrante. La educación desempeña aquí una función fundamental que llega a determinar el desarrollo de las personas: un sistema educativo justo y que se preocupe de incluir a toda la sociedad debe facilitar la igualdad de oportunidades y de resultados, así como la adquisición de capacidades oportunas para el disfrute de una ciudadanía activa. Por tanto, la justicia en el sistema educativo se refleja cuando ésta trata de manera especial aquellos puntos que posibilitan la equiparación de todo el alumnado, lo que se traducirá indiscutiblemente en una sociedad más igualitaria y justa.

Los sistemas educativos han venido erigiéndose en los mayores agentes para la integración cultural de la población inmigrante sin generar una ruptura con las culturas de origen (Heckmann, 2008). En este sentido, resulta imperativa la implementación de políticas para la diversidad cultural que aseguren el reconocimiento de la pluralidad lingüística

con la enseñanza de las lenguas maternas; el reconocimiento de la diversidad identitaria, mediante la aceptación de aspectos distintivos de la propia cultura, a través de los contenidos académicos y la práctica institucional; así como el reconocimiento de la diversidad religiosa (Heckmann, 2008; Shuali, 2008). Esta incorporación de elementos culturales no basta con efectuarla de una manera "independiente" por escuelas aisladas, sino que debe estar protagonizada desde una voluntad política, unos objetivos claros y unas acciones educativas concretas que envuelvan a todo el sistema educativo, garantizando en suma el disfrute de una integración desde el desarrollo de capacidades con el trasfondo del derecho a la justicia social (Sánchez-Santamaría & Ballester, 2014).

El objetivo del presente estudio se centra en acometer un análisis sobre los elementos de atención educativa al alumnado inmigrante definidos en las políticas de acogida al alumnado inmigrante, tanto de instituciones educativas como de autores de referencia a nivel nacional e internacional, tratando de contribuir a la existencia de estudios que tiendan un análisis en el campo de la integración educativa al alumnado inmigrante. Este estudio podrá sentar las bases para el futuro desarrollo de una herramienta que garantice la calidad de las políticas de integración y favorezca su positivo impacto a nivel educativo, social, cultural y económico. Por tanto, a partir de la categorización e identificación de los diferentes elementos de atención al alumnado inmigrante detectados, se determinarán los indicadores que permitan a cualquier responsable educativo evaluar, en la fase de planificación, las acciones que se van a emprender para asegurarse que se garantiza una óptima acogida.

## 2. Metodología

El estudio acometido sigue las fases de investigación establecidas por Guix (2007): establecer un marco teórico, realizar un pre-análisis de la documentación para determinar la pregunta de investigación y el objeto del estudio y realizar un análisis de contenido a fin de establecer los indicadores de buenas prácticas.

Para establecer el marco teórico, se ha realizado una búsqueda en las bases de datos ISI *Web of Science*, Dialnet y ERIC *Education Resources Information Center* sobre medidas y programas de integración educativa de alumnado inmigrante, preferentemente referidos al entorno español, además de considerar organismos involucrados en este objeto de estudio.

A continuación, se acomete un pre-análisis de la documentación para determinar la pregunta de investigación: cuáles son los elementos de

atención educativa al alumnado inmigrante puestos en práctica.

Seguidamente se realiza un análisis de contenido de los diferentes elementos de atención educativa al alumnado inmigrante que, en base a diferentes autores/as e instituciones de referencia a nivel nacional e internacional, son valorados como imprescindibles para una integración educativa efectiva de alumnado inmigrante en diversos sistemas educativos (Aguado & Gil, 2003; Alegre, 2008; Alegre & Benito Pérez, 2010; Benito Pérez & González-Balletbò, 2013; Banks, 2015; Bunar, 2011; Calero, Choi & Waisgrais, 2010; Carrasco, 2005; CIDE, 2005; Commission of the European Communities, 2008; EURYDICE, 2009; Fernández Enguita, 2006; Field, Kuczera & Pont, 2007; Fundación Ceimigra, 2012; García Castaño & Granados, 1999; Garreta & Llevot, 2011; Heckmann, 2008; Huddleston, Niessen, Ni Chaoimh & White, 2011; Llevot & Bernad, 2015; Ni Chaoimh & White, 2011; Mancebón & Pérez-Ximénez de Embún, 2007; Marchesi, 2003, 2006; Martínez Lizarrondo, 2011; Martínez Usarralde & García López, 2007; Martínez Usarralde, 2015; Mena, Fernández Enguita & Riviére, 2010; OCDE, 2007, 2010; Palaudàrias & Garreta, 2011; Pérez-Esparrells & Rahona, 2009, 2012; Rahona & Morales, 2007, 2013; Sales & García López, 1997; Sánchez-Hugalde, 2007; Serra & Palaudàrias, 2010; Simó; Pàmies; Collet-Sabé & Tort, 2014; Shuali, 2010; Tarabini & Curran, 2013).

El análisis de contenido manifiesto en los documentos se lleva a cabo con el software Atlas.ti

7, programa que permite organizar los textos en unidades de sentido (qué hacen las escuelas para facilitar la integración del alumnado inmigrante), codificar en categorías (concepto que aglutina a diferentes elementos con características comunes, de acuerdo con Quintana y García, 2012) y determinar el sistema de codificación (frecuencia de presencia de dichos elementos).

De acuerdo con lo apuntado, se han establecido las siguientes categorías:

- Acceso a la educación.
- Atención a las familias.
- Elección de centro.
- Educación intercultural.
- Atención Educativa.
- Currículum Intercultural.
- Investigación - Acción a favor de la integración.
- Prevención del fracaso y abandono escolar.

Finalmente, se ha categorizado la información de los documentos incluyendo los elementos de integración localizados en alguna de las categorías previamente definidas.

### 3. Resultados

A continuación se presentan los resultados del análisis de contenido de los documentos, sintetizando por categorías, en función de su frecuencia, y de mayor a menor presencia, aquellos elementos de atención al alumno inmigrante que cualquier escuela debería tener presentes para optimizar la integración.

**Tabla 1. Resumen de resultados: ¿qué debería hacer una escuela para integrar a los alumnos inmigrantes?**

CATEGORÍAS	Elementos que debería ofrecer una escuela para ser integradora con los alumnos inmigrantes (INDICADORES DE BUENAS PRÁCTICAS, ordenados por frecuencia de presencia en los textos de mayor a menor)
Acceso a la educación	Acceso generalizado a la educación preescolar Existencia de programas de educación temprana, destinados especialmente a las poblaciones desfavorecidas
Atención a las familias	Disposición de diferentes estrategias para la información socioeducativa a las familias Impulso de programas destinados a vincular a las familias en el proceso educativo Establecimiento de programas de acogida escolar para los alumnos y sus familias
Elección de centro	Disposición de diferentes estrategias para la información socioeducativa a las familias Instancias para la prevención de la concentración excesiva en las mismas escuelas del alumnado inmigrante Mecanismos de dotación de mayores recursos a las escuelas con altas tasas de inmigrantes Programas de promoción de la autonomía de las escuelas en la gestión de los recursos humanos, didácticos y pedagógicos
Educación intercultural	Instancias para la promoción de la formación de equipos docentes y directivos en educación intercultural y atención a la diversidad cultural
Atención educativa	Implementación de clases de refuerzo escolar para el alumnado con dificultades de aprendizaje
Curriculum intercultural	Inclusión de elementos de educación intercultural en el currículum y la organización escolar
Investigación - Acción a favor de la integración	Implementación de programas de investigación migratoria y socioeducativa que identifiquen las posibles desigualdades entre el alumnado para su posible atención
Prevención del fracaso y abandono escolar	Establecimiento de programas para la prevención de absentismo y abandono escolar
Fuente: elaboración propia.	

A fin de desentrañar los elementos que intervienen en la definición de la citada 'integración', finalmente, y a continuación, se desagregan las categorías más significativas de las definidas en la Tabla 1:

### **Atención a las familias**

- Disposición de diferentes estrategias para la información socioeducativa a las familias.
- Impulso de programas destinados a vincular a las familias en el proceso educativo.
- Establecimiento de programas de acogida escolar para los alumnos y sus familias.

El hecho de que las escuelas involucren a los padres y madres del alumnado inmigrante, haciendo que este desempeñe un papel activo en la educación de su prole, es un indicador determinante para una buena integración escolar. El proceso de integración se enriquece cuando la participación de las familias inmigrantes ofrece nuevas posibilidades educacionales en sus centros escolares.

En este sentido, Shuali (2010), basándose en diversas experiencias desarrolladas a nivel

europeo, constata que el acercamiento a las escuelas de personas que sean conocedoras de la cultura y el idioma de los alumnos inmigrantes no solamente maximiza la posibilidad de contactar de un modo más efectivo, sino que puede suponer un enclave entre la comunidad escolar y la comunidad inmigrante. Ello, sin duda alguna, puede derivar en una retroalimentación que subyazca en un beneficio en el compromiso e interés en el quehacer educativo de los alumnos, así como en un incremento en su rendimiento y, por lo tanto, mayor igualdad en las trayectorias escolares.

Asimismo, cabe destacar la importancia de los mecanismos de acogida para el alumnado inmigrante y sus familias (Llevot & Bernad, 2015). Estos mecanismos son especialmente relevantes puesto que afectan al proceso de escolarización para comenzar a comprender, acomodarse y desenvolverse dentro de los centros educativos específicos y en la sociedad donde se ubican.

El objetivo de los mecanismos de acogida se puede entender como aquel que va dirigido a la "organización de las intervenciones educativas orientadas a que el alumnado y las familias se

adaptan al centro educativo” (Palauàrias & Garreta, 2011), y podríamos añadir que también a la vida en la nueva sociedad.

La acogida, así, debe partir de tres principios:

- “Partir del conocimiento y reconocimiento de las características que presenta el alumnado extranjero en la llegada al centro, poniendo mayor atención en lo que compartimos que en aquello que nos diferencia”.
- “Elaborar estrategias de acogida adaptadas a la situación y disponibilidad del centro”.
- “Aplicar los principios de normalización y de igualdad de oportunidades, partiendo de una valoración positiva del alumnado” (Palauàrias & Garreta, 2011, p. 51).

### **Elección de centro**

- Disposición de diferentes estrategias para la información socioeducativa a las familias.
- Instancias para la prevención de la concentración excesiva en las mismas escuelas del alumnado inmigrante.
- Mecanismos de dotación de mayores recursos a las escuelas con altas tasas de inmigrantes.
- Programas de promoción de la autonomía de las escuelas en la gestión de los recursos humanos, didácticos y pedagógicos.

En la medida que los padres disponen de información, y en consecuencia, se implican en la educación de sus hijos, aumentan los criterios para la elección del centro educativo vinculados a la calidad del mismo. Las familias con mayores recursos socioeconómicos son más propensas a realizar una elección del centro acorde con sus expectativas (Sánchez-Hugalde, 2007).

Ampliar las dinámicas de información hacia las familias, sobre cuestiones como la elección del centro de estudios de sus hijos, beneficiaría un reparto más equitativo y contribuiría a reducir la concentración excesiva de estos alumnos en las mismas escuelas. Esta excesiva concentración de alumnado inmigrante, sobre todo si se trata de inmigrantes de primera generación, tiene una repercusión negativa en el rendimiento general de la escuela, al producirse una demanda excesiva de atención individualizada que el centro no puede atender debidamente.

Diversas investigaciones basadas en los datos de los informes PISA indican de manera precisa la circunstancia de que la concentración escolar tiene una incidencia manifiesta sobre el rendimiento del alumnado en general. De esta manera, análisis centrados en estas pruebas en 2003 mostraron que una concentración del alumnado inmigrante superior al 10% tenía un efecto negativo en

los resultados generales de los alumnos de ese centro. Asimismo, investigaciones basadas en los informes PISA 2006 han vislumbrado datos en la misma dirección, pero determinando que una concentración mayor al 20% influye para unos resultados negativos. Los informes PISA 2009 muestran datos similares a estos últimos (Calero, 2007; Calero & Waisgrais, 2009; Cebolla & Garrido, 2010; Benito Pérez & González-Balletbò, 2013). A este respecto, es importante destacar que la concentración de alumnado con status socioeconómicos bajos tiene un efecto similar.

Por otro lado, el rechazo de la población autóctona a compartir espacios de convivencia con las personas recién llegadas pone de manifiesto las preferencias de los primeros a no relacionarse con sujetos de características socioculturales diferentes y niveles socioeconómicos inferiores a los propios. Asimismo, el temor a unos posibles efectos negativos en el rendimiento educativo de los hijos, al permanecer en escuelas con elevadas tasas de inmigrantes, contribuye a homogeneizar la tipología de alumnado dentro de las mismas escuelas, así como a incrementar la heterogeneidad de la población escolar de las diferentes escuelas entre sí.

Resulta interesante añadir que este efecto de separación aumenta, de manera manifiesta, la tendencia a no tener un contacto continuado de la población autóctona con la población inmigrante, lo que colabora a mantener los prejuicios racistas entre los colectivos. Es este sentido, Pettigrew y Tropp (2008) analizan los efectos moderadores del contacto con el prejuicio, concluyendo que dicho contacto promueve una reducción de los prejuicios intergrupales, siendo especialmente significativos en el grupo mayoritario. Así, la ampliación de espacios de contacto como el barrio y la escuela colaborarían al aumento del conocimiento intergrupal y reduciría el prejuicio, especialmente en el colectivo autóctono.

Otra de las medidas que cobra un interés manifiesto, ante el hecho de la concentración escolar, es la de dedicar mayores recursos materiales y humanos a centros con una gran proporción de alumnado inmigrante.

Asimismo, uno de los rasgos organizativos valorados de modo positivo ante la concentración de la población inmigrante es el vinculado a la autonomía que los centros educativos poseen para la distribución de recursos en educación. Los centros que disfrutan de una mayor autonomía para la aplicación de sus recursos, especialmente los humanos, suelen ser centros más exitosos. En este sentido existe constancia de que el sistema educativo español propicia una baja autonomía de los centros educativos públicos a este respecto (Marchesi, 2006).

## Educación intercultural

- Instancias para la promoción de la formación de equipos docentes y directivos en educación intercultural y atención a la diversidad cultural.
- Presencia de mediadores interculturales en el ámbito escolar y extraescolar.

De acuerdo con Heckmann (2008), más allá de las diferencias existentes en los sistemas educativos europeos, la relación e interacción del cuerpo profesional con los y las alumno/as se erige en un aspecto central para el buen rendimiento de estos/as últimos/as. Este autor revela que la mayoría de profesionales no están adecuadamente capacitados para trabajar en escuelas y clases en las que el número de inmigrantes es alto. De esta manera, hace hincapié en la necesidad de una formación exhaustiva tanto en los profesionales de niveles primarios, secundarios, así como de educación preescolar.

En concordancia con todo ello, Shuali (2008) afirma que la educación intercultural “presupone la existencia de una sociedad plural, diversa, formada por diferentes grupos étnicos y culturales, sobre los cuales se pretende actuar, con el objeto de conseguir una sociedad armónica, integrada o cohesionada, donde no quepa la discriminación y todos cuenten con igualdad de oportunidades para la participación y el progreso social” (p. 74).

En definitiva, el conocimiento intercultural ha de suponer un requisito imprescindible si se desea atender la situación multicultural de la escuela con la complejidad que le es inherente, con la intención de que ello contribuya a propiciar proceso de enriquecimiento mutuo.

La educación intercultural no consta solamente de una cuestión de contenido pedagógico sino que también exige una metodología y una organización escolar. A este respecto, Fernández Enguita (2006) establece que “ante el desafío desigual y cambiante de la multiculturalidad, la respuesta de la escuela no ha de venir tanto desde la política o de la administración, como desde los centros y los profesionales sobre el terreno, lo cual implica ciertas visiones de la organización y de la profesión” (p. 127).

## Atención educativa

- Implementación de clases de refuerzo escolar para el alumnado con dificultades de aprendizaje.
- Realización de clases de refuerzo lingüístico sobre los idiomas oficiales.
- Disposición de clases de idioma y cultura materna que involucre a la mayoría de las nacionalidades del alumnado.

- Presencia de docentes y profesionales de apoyo para atender la concentración de alumnado inmigrante.
- Aumento de la incorporación de profesores bilingües y de origen inmigrante.

Se destacan aquí tres principales variables que influyen de manera determinante en las necesidades educativas que presenta el alumnado inmigrante en las instituciones educativas del país de acogida: “la edad de llegada e inicio de la escolarización; el conocimiento o no de la lengua autóctona; y la trayectoria educativa y nivel de aprendizaje desarrollado en el país de origen” (Alegre, 2008, p. 23).

Una de las principales barreras con las que se encuentran los alumnos inmigrantes en los países de destino es la idiomática. Las personas inmigrantes tienen que afrontar un periodo inicial para el aprendizaje de la(s) lengua(s) oficial(es) en el país de acogida. En este sentido, en cuanto la edad de incorporación al sistema educativo de acogida es más elevada, las dificultades de incorporación aumentan.

De este modo, el aprendizaje de la lengua de acogida constituye un factor clave para la integración y el desarrollo del aprendizaje. Diversos países de la Unión Europea han aplicado medidas específicas referentes al fomento de los idiomas, como clases específicas de idioma para el alumnado inmigrante recién llegado. Las acciones orientadas a trabajar esta situación han sido múltiples: pruebas para determinar el nivel lingüístico, formación de la lengua antes del inicio de la escuela, preparación a los profesionales dotándolos de competencias necesarias para reforzar la lengua de acogida (Commission of the European Communities, 2008).

Existen diferentes modelos a nivel europeo para la adaptación educativa de alumnado con necesidades lingüísticas y/o curriculares (Blanco, 2002). Los tres más frecuentes son:

- Establecimiento de una distribución con clases dentro del horario escolar, de manera que se separe al grupo que recibe el refuerzo lingüístico. Se identifica el inconveniente de que la separación pueda prolongarse, existiendo el riesgo de un seguimiento desigual en ciertas materias entre el grupo que experimenta la separación y el grupo que permanece inalterado.
- Introducción de profesorado de refuerzo en la misma aula: ello impide la separación del alumnado, permitiendo seguir el proceso de aprendizaje normalizado con su grupo de iguales. Este modelo puede llevar a una excesiva acumulación de alumnos en el aula con la intención de rentabilizar recursos y esfuerzos, dificultando la fluidez del proceso educativo por las múltiples demandas específicas.

- Disposición de un tiempo inicial separado para la inmersión lingüística hasta que se hayan adquirido los precisos conocimientos para la incorporación normalizada en el aula. Al igual que en el primer modelo, resalta que el riesgo de seguimiento desigual del proceso educativo general puede estar presente.

Por otra parte, también existe la recomendación de realizar clases de refuerzo e incluir profesorado de apoyo sobre materias académicas específicas. Rahona y Morales (2013) inscriben que una manera de corregir las desigualdades de partida del alumnado inmigrante es mediante la compensación educativa y el refuerzo de materias instrumentales.

“Toda medida dirigida a mejorar el rendimiento educativo de este colectivo redundará en un incremento del rendimiento académico medio del sistema educativo español, de cada comunidad autónoma y de cada centro educativo” (p. 87).

Es necesario destacar la relevancia de las actividades orientadas a nivelar de un modo efectivo el manejo de las competencias y adquisición de contenidos básicos a los alumnos de cada nivel educativo. Una de las alternativas tomadas por el sistema educativo tradicional se basa en utilizar la repetición de cursos como un instrumento nivelador de los alumnos. Field, Kuczera y Pont (2007) resaltan que el hecho de repetir cursos está asociado a un rendimiento posterior en los alumnos sujetos a ello. Por un lado, puntualizan que los resultados obtenidos en PISA por el alumnado que han repetido curso son significativamente inferiores a los del resto. Por otro lado, basándose en diferentes experiencias en países de la OCDE, muestran que esta tendencia es generalizada. Del mismo modo, la circunstancia de repetición de curso aumenta las posibilidades de abandono escolar en cursos posteriores.

### **Prevención del fracaso y abandono escolar**

- Establecimiento de programas para la prevención de absentismo y abandono escolar.
- Introducción de estrategias de orientación educativa.
- Fomento del acceso a la educación profesional, principalmente para aquel alumnado que decidan interrumpir con anterioridad sus estudios.
- Implementación de programas de diversificación curricular, que se complementen con la oferta de contenido generalizados e incentive la motivación del alumnado.
- Disposición de medidas de dotación económica y/o material para alumnos de familias de ingresos bajos.

- Promoción de la educación de adultos y el reconocimiento académico como estrategia de la continuación de las trayectorias educativas.

Para Huddleston, Niessen, Ni Chaoimh y White, (2011), contribuir a que un/a alumno/a inmigrante pueda disfrutar del proceso educativo desde niveles preescolares hasta niveles de educación superior constituye una garantía para su desarrollo personal y un indicador de una excelente integración educativa y social. La reducción del fracaso y el abandono escolar se torna un requisito imprescindible para alcanzar mayores niveles de equidad socioeducativa. Además, ello contribuiría a evitar costos sociales de las personas adultas en situación de marginación a causa de no poseer aptitudes competenciales básicas (Field, Kuczera & Pont, 2007).

Referente a ello, se plantea la necesidad de reducir las elevadas tasas de fracaso escolar recurrentes en muchos de los países de la OCDE, con la intención de garantizar un estándar mínimo de educación para todas las personas.

Tal como expresa la OCDE (2010), basándose en los informes PISA 2009, el hecho de pertenecer a la categoría de “estudiante inmigrante” conlleva una mayor probabilidad de obtener resultados educativos negativos y un mayor abandono escolar.

Las medidas específicas de apoyo educativo y diversificación existentes en España, incluidas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) muestran diversos grados de influencia en la continuidad del alumnado. Al analizar las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS), la consideración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) y los Programas de Diversificación Curricular, llama la atención que las únicas medidas de las presentadas que muestran su efectividad para prevenir el abandono escolar son los Programas de Diversificación Curricular (Mena, Fernández Enguita & Riviére, 2010).

Por su lado, la inversión en educación ha recibido una gran atención en la investigación. Dentro de la financiación en el ámbito educativo resalta la importancia de las inversiones en Educación Infantil y Primaria para beneficiar el rendimiento escolar posterior. Según Pérez-Esparrels y Rahona (2012) “cuanto antes se produzca la detección del riesgo de fracaso escolar y antes se pongan en práctica mecanismos para paliar el retraso escolar que van sufriendo los jóvenes, se conseguirá que más estudiantes finalicen la Educación Primaria con la edad adecuada y continúen con sus estudios titulándose en la ESO” (p. 68). En este sentido, el peso de las ayudas individuales para compensar las desigualdades existentes en el



alumnado tiene una gran influencia en la ampliación de la retención escolar.

Por último, destaca el papel de la educación de adultos como una herramienta a la hora de ofrecer un abanico de posibilidades alternativas para aquellos alumnos que interrumpieron sus estudios con anterioridad. Promocionar el uso de estos servicios para jóvenes y adultos, así como adaptarlo para hacer atractiva su oferta formativa, supone una estrategia para fomentar que una franja de población pueda continuar sus trayectorias académicas y fortalezcan sus figuras profesionales. Los aportes de la educación de adultos, unido al reconocimiento académico a todos los niveles educativos, constituye un mecanismo para reducir las asimetrías socioeconómicas de los colectivos desfavorecidos, al dotar de manera formal de los posibles requisitos para un empleo digno.

#### 4. Discusión y conclusiones

La escuela detenta un papel estratégico para favorecer la equidad de oportunidades en el acceso a las estructuras sociales y el desarrollo personal, además de constituir un pilar fundamental para la integración social proactiva de toda la población. A este respecto, los recursos educativos que se destinan a conseguir que toda la población sustente una serie de capacidades mínimas y dinamizan la praxis ciudadana abogan por una reducción de las desigualdades existentes.

El incremento de la presencia de alumnado inmigrante en el sistema educativo español, especialmente mayor desde finales de los noventa, ha llevado a una inclusión gradual de medidas generales y específicas por parte de los centros educativos sin generar consensos generalizables sobre qué medidas debe incluir una escuela en su plan de acogida para optimizar el proceso de integración y satisfacer las necesidades planteadas por este alumnado. En el presente estudio se han sistematizado y agrupado las medidas que cualquier escuela “integradora” debería poner en práctica:

En relación al “acceso a la educación”, la expansión y gratuidad de estrategias en atención educativa favorece, en especial, a aquellos colectivos que por la carencia de recursos económicos no pueden costearse este tipo de beneficios. De este modo, podemos decir que la gratuidad y apoyo para el acceso a estas medidas favorecería, de manera indudable, posteriores procesos de desarrollo equitativo en el ámbito escolar y social (Huddleston, Niessen, Ni Chaoimh y White, 2011; Rahona & Morales, 2013; Shuali, 2010).

En “la atención a las familias”, el acercamiento sociocultural entre familia y escuela abre la disposición de incorporar nuevas estrategias

educativas interculturales, así como una mayor sensibilidad en el trabajo educativo con este colectivo (Garreta & Llevot, 2011; Huddleston, Niessen, Ni Chaoimh & White, 2011).

En la “elección de centro”, además de mejorar los procesos de información, se constata la importancia de que las administraciones educativas desarrollen medidas directas para favorecer una distribución equitativa del alumnado. Es cierto que poder revertir estos procesos de concentración social no depende únicamente de la información y concienciación de los padres y madres del alumnado para realizar la elección más adecuada, pero puede decirse que éste constituye uno de los factores que entran en juego. En caso de concentración escolar, Pérez-Esparrells y Rahona (2009) afirman que dotar a la escuela de recursos complementarios puede compensar las dificultades educativas que estas escuelas presentan a causa del efecto de la composición del alumnado.

Además, en la “educación intercultural” juega un papel relevante la formación permanente del profesorado, necesaria en materia de educación intercultural. Desde esta mirada, la OCDE manifiesta que el desarrollo profesional de los docentes y equipos directivos se erige en un complemento clave en la actualidad para que se aborde de manera resuelta las situaciones de multiculturalidad. Este organismo indica, además, que éste debe constituir un paso más para la equidad educativa entre el colectivo inmigrante y el colectivo mayoritario (Field, Kuczera & Pont, 2007). La formación de los equipos directivos y docentes en los centros educativos, referente a los “contenidos en interculturalidad”, como se ha visto, resulta igualmente esencial para alcanzar una praxis integradora, pero asimismo la importancia de una metodología que atienda adecuadamente un entorno multicultural es incuestionable, así como profesionales, como son los mediadores interculturales, que acompañen e incluso lideren proyectos de esta naturaleza (Martínez Usarralde, 2015).

Con respecto a la “atención educativa” destacar que diversas fuentes indican que es conveniente utilizar, en la medida de lo posible, a profesorado que conozca el idioma de origen de los inmigrantes, a fin de facilitar su comprensión y aumentar el nivel de confianza de los alumnos (Commission of the European Communities, 2008; Rahona y Morales, 2013; Simó et al., 2014). En este sentido, se observa que el aprendizaje de segundas lenguas y la incorporación de profesorado bilingüe a las escuelas constituyen indicadores para una buena integración, aspecto éste no fácil de materializar y dificultado por la enorme variedad de lenguas existentes. La mayoría de los países europeos se muestran reticentes a la hora de ofrecer este recurso.

El “currículum intercultural”, por su parte, debe ir dirigido a alcanzar el equilibrio entre comprensión y diferencia a fin de permitir un verdadero encuentro intercultural equilibrado. Fomentar programas de “investigación-acción a favor de la integración” constituye otro de los pilares clave de las escuelas integradoras. Heckmann (2008) afirma que estos programas son imprescindibles para que el sistema educativo posibilite una adaptación positiva y en constante mejora de las estructuras de integración de los escolares inmigrantes.

Por último, cabe considerar programas de “prevención del fracaso y abandono escolar”: la circunstancia de una elevada tasa de abandono escolar no solo supone un “fracaso” para el alumnado, sino que se puede afirmar que el sistema escolar fracasa en su conjunto. Por lo tanto, la responsabilidad del anterior, nuestro protagonista en esta situación no debe minimizar las

responsabilidades de las familias, los profesionales, las escuelas y otras instituciones que tienen un papel crucial en este sentido.

Como apunte final, asignar recursos en educación que mejoren las expectativas a largo plazo de colectivos menos favorecidos, como el inmigrante, beneficia la equidad social y las expectativas futuras compartidas por toda la población. Además, la escuela, mediante los modelos de integración al alumnado inmigrante, debe apuntar a consolidar un reconocimiento identitario de los diferentes actores que componen nuestra sociedad. Nos enfrentamos a un gran desafío en el que deben ir de la mano la escuela y los modelos de integración educativa a los diversos colectivos, para promover un papel mediador de la educación entre el origen y el destino social y constituir una herramienta para el reconocimiento que todos los individuos en condición de ciudadanos.

## Referencias bibliográficas

- Aguado, M. T., & Gil, I. (2003). La educación intercultural en la práctica: diagnóstico y desarrollo de actuaciones en contextos escolares. En E. Soriano (coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 89-102). Almería: Universidad de Almería.
- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración ¿Un binomio problemático?. *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Alegre, M. A., & Benito Pérez, R. (2010). Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación, Número extraordinario 2010*, 65-92.
- Aparicio, R. (2006). Políticas de inclusión, inmigración y estado de bienestar. En G. Pinyol (coord.), *Inmigración y derechos de ciudadanía* (pp. 99-111). Barcelona: Fundación CIDOB.
- Banks, J. A. (2015). Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 15-25). Madrid: Narcea.
- Benito Pérez, R., & González-Ballobá, I. (2013). ¿Puede el efecto composición reducir las desigualdades educativas? Una mirada sobre los efectos de la segregación escolar en España y los países del modelo de integración uniforme, *RASE. Revista de la Asociación de Sociología en Educación*, 6(1), 49-71.
- Blanco, M. R. (2002). Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas. En C. Clavijo, M. Aguirre (Eds.), *Políticas sociales y Estado de Bienestar en España: las migraciones* (pp. 307-343). Madrid: Fuhem.
- Bunar, N. (2011). Multicultural Urban Schools in Sweden and their Communities: Social Predicaments, the Power of Stigma, and Relational Dilemmas. *Urban Education*, 46(2), 141-164.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.
- Calero, J., Choi, A., & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis multinivel aplicado a PISA 2006. *Revista de Educación, Número extraordinario 2010*, 225-256.
- Carrasco, S. (2005). Interculturalidad e inclusión: principios para evaluar la acogida del alumnado de origen extranjero. *Aula de innovación educativa*, 147, 64-68.
- Castles, S., & Miller, M. J. (2004). *La era de la migración: Movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. México D F: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Contreras, M. (2007). Mercado y escuela. La desigualdad escolar como reflejo de relaciones desiguales. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 15, 1-7
- Commission of the European Communities. (2008). *Green Paper: Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. Bruselas: Commission of the European Communities.
- Duru-Bellat, M. (2010). Las desigualdades educativas en Europa: Una cuestión de actualidad. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 105-130.

- EURYDICE. (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- Fernández Enguita, M. (2006). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *Education and Training Policy. No More Failures. Ten steps to equity in education*. París: OECD publications
- Fundación CeiMigra (2011). *Migraciones y procesos de empobrecimiento, marginación y exclusión social*. (Informe 2010-2011). Valencia: Generalitat Valenciana, Compromiso Social Bancaja.
- García Castaño, F. J., & Granados, A. (1999). *Lecturas para la educación intercultural*. Madrid: Trota.
- Garreta, J., & Llevot, N. (2011). Immigrant families and the school in Spain: dynamics and factors that influence their relations. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 4, 47-67.
- Gómez Mendoza, M. A. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*, 20.
- Guix Oliver, J. (2008). El análisis de contenidos: ¿qué nos están diciendo. *Revista de Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30.
- Heckmann, F. (2008). Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. Bruselas: NESSE network of experts.
- Huddleston, T., Niessen, J., Chaoimh, E. N., & White, E. (2011). *Migrant Integration Policy Index III*. Brussels: British Council and Migration Policy Group.
- Llevot, N., & Bernad, O. (2015). La participación de las familias en la escuela. *RASE*, 8(1), 57-70.
- Llorent, V., & Terrón, M.T. (2013). Políticas socioeducativas de integración de los inmigrantes en Alemania, España y Francia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 21. [http://dx.doi.org/10.7179/PSRI\\_2013.21.5](http://dx.doi.org/10.7179/PSRI_2013.21.5) (consultado 23/10/2015).
- López, N., & Sourrouille, F. (2013). *Desigualdad, diversidad e información, en Indicadores, metas y políticas educativas*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Mancebón, M. J., & Pérez-Ximénez de Embúm, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española/ Revista Economía Pública*, 1, 77-106.
- Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 337-355
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F.J., Gómez-Granel, C., & Martínez, A. (2009). *Informe de la Inclusión Social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya. Retrieved from <http://ir.uv.es/QA2Hasq>
- Martínez Lizarrondo, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- Martínez Usarralde, M. J., & García López, R. (2007). La educación como respuesta: principios, objetivos y propuestas de futuro. En R. López Martín, P. Cánovas (coords.), *Las múltiples caras de la mediación: y llego para quedarse* (pp. 215-244). Valencia: Universitat de València.
- Martínez Usarralde, M. J. (2015). La mediación intercultural en el contexto internacional e intranacional. En defensa de la competencia socioeducativa. En A. Escarbajal (ed.), *Comunidades interculturales y democráticas. Un trabajo colaborativo para una sociedad inclusiva* (pp. 143-162). Madrid: Narcea.
- Mena M. L., Fernández Enguita, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, Número extraordinario 2010*, 119-146.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. *Sistema de Información EDUCAbase*. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2014-2015. Retrieved from <http://ir.uv.es/XyOV2of>
- OCDE. (2007). PISA 2006. Science competences for tomorrow's world. París: OECD publications.
- Palauàrias, J. M., & Garreta, J. (2011). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. En F. J. García Castaño, S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 503-532). Madrid: Ministerio de Educación.
- Pérez-Esparrells, C., & Rahona, M. (2009). La inmigración en el sistema educativo español y sus implicaciones para la política educativa. En M. Cachón y M. Laparra (1ªed.), *Inmigración y Políticas Sociales* (pp. 149-180). Barcelona: Bellaterra.
- Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Quintanal Díaz, J., & García Domingo, B. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Editorial CCS.
- Rahona, M., & Morales, S. (2013). *Reformas, calidad y equidad educativa. Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Sales, M. A., & García López, R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S. A.
- Sánchez-Hugalde, A. (2007). Influencia de la inmigración en la elección escolar. *Documents de treball IEB*, 4, 1-40.
- Sánchez-Santamaría, J., & Ballester, M.G. (2014) Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE*, 12(2). Retrieved from <http://ir.uv.es/mBW4AvR>

- Serra, C., Paludàrias, J. M. (2010). Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrando. *Revista de Educación, Número extraordinario 2010*, 283-305.
- Simó, N., Pàmies, J., Collet-Sabé, J., & Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194. Retrieved from <http://ir.uv.es/2y3FV1>
- Shuali, T. (2008). *Inmigración e Integración: Políticas educativas para la diversidad cultural en Europa*. Tesis de Doctorado. Universitat de València, Valencia, España.
- Shuali, T. (2010). Educación, diversidad cultural y participación: una aproximación desde la filosofía de John Dewey. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 37, 69-82.
- Tarabini, A., & Curran, M. (2013). Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: Hacia la definición de un modelo teórico-metodológico. *rase. Revista de la Asociación de Sociología en Educación*, 6(1), 91-99.

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Martínez-Usarralde, M.J., Lloret-Catalá, C., & Céspedes, M. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54. DOI:10.7179/PSRI\_2017.29.03.

### DIRECCIÓN COMPLETA DE LOS AUTORES

**María-Jesús Martínez-Usarralde:** Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia. Avda. Blasco Ibáñez, 30 46010 Valencia. Correo Electrónico / E-mail: [mjmu@uv.es](mailto:mjmu@uv.es).

**Carmen Lloret-Catalá. Ídem. E-Mail:** [m.carmen.lloret@uv.es](mailto:m.carmen.lloret@uv.es).

**Manuel Céspedes Rico. Ídem. E-Mail:** [manucespedesrico@gmail.com](mailto:manucespedesrico@gmail.com).

### PERFIL ACADÉMICO

**María-Jesús Martínez-Usarralde:** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia con Premio Extraordinario de Licenciatura (1997) y Premio Extraordinario de Doctorado (2002), y Profesora titular de la Universitat de València desde 2008. Ha publicado artículos nacionales e internacionales, asistido como ponente a conferencias y participado en masters con temáticas vinculadas al análisis político supranacional en clave comparada, las políticas de cooperación al desarrollo en educación y la mediación intercultural desde una perspectiva intra e internacional, sin abandonar su interés por metodologías de Educación Comparada e innovación educativa, como el Aprendizaje Servicio. Sus últimos libros son: *Educación Internacional* (2009), *Análisis y Práctica de la mediación intercultural desde criterios éticos* (2009), *Sentipensar el Sur: Cooperación al Desarrollo y Educación* (2011) y *La Unesco. Educación en todos los sentidos* (2015). Actualmente es directora del Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa del Centro de Formación y Calidad «Manuel Sanchís Guarner» de la Universidad de Valencia (desde 2014).

**Carmen Lloret-Catalá:** Doctora en Psicología por la Universidad de Valencia (2012) y Máster Universitario en Educación y TIC (elearning) por la Universitat Oberta de Catalunya -UOC- (2016). Desde el 2010 es Profesora Asociada en la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. En 2015 participó como Profesora Colaboradora en la Universidad Internacional de la Rioja (Unir). Ha realizado estancias académicas en la UBA (Argentina), UdelaR (Uruguay) y UTPL (Ecuador). Durante 2014 y 2015 fue investigadora en el Proyecto Samsung Smart School. Ha participado como docente en el Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa de la Universidad de Valencia y el Cefire (Servicio de Formación al Profesorado) de la Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, realizando acciones formativas dirigidas a docentes relacionadas con innovación, recursos tecnológicos y pedagógicos en la sociedad del conocimiento. Sus publicaciones más relevantes son Guía Práctica de la Educación Digital (2015) y artículos relacionados con la innovación educativa.

**Manuel Céspedes Rico:** Diplomatura de Educador Social por la Universidad de Valencia (2013). Master Internacional de Migraciones por la Universidad de Valencia en 2014. En la actualidad, es profesor universitario (pasante extranjero) en la Universidad de Salta (Colombia) con las asignaturas de Pedagogía Social y Psicología Social. Miembro de Centro de Investigaciones de la Facultad de Humanidades de Salta. Imparte cursos de Posgrado universitario en esta universidad sobre Pedagogía Social.

