



**Universidad**  
Zaragoza

## Trabajo Fin de Máster

### **Inclusión de los menores migrantes sin referentes familiares en el sistema educativo**

Inclusion of unaccompanied minors in the  
educational system

Autor

Cristina Nublado Menaya

Director

Ana Cristina Blasco Serrano

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2020



## **INCLUSIÓN DE LOS MENORES MIGRANTES SIN REFERENTES FAMILIARES EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

La inclusión educativa de niños y jóvenes inmigrantes supone hoy en día uno de los retos más importantes de las administraciones educativas y de las políticas del estado. La dificultad radica en determinar la mejor forma de incorporar estos alumnos al sistema educativo español, ofreciéndoles unas mínimas garantías de éxito escolar. El problema aumenta cuando se trata de menores migrantes sin referentes familiares que acarrear circunstancias y vivencias muy complejas para su edad. En este estudio, se pretende conocer las opiniones y experiencias de los orientadores y profesorado sobre las actuaciones y prácticas educativas en la atención a menores migrantes sin referentes familiares. Se ha utilizado un enfoque cualitativo con el fin de comprender las relaciones entre los agentes y los fenómenos educativos. De los resultados se derivan las siguientes conclusiones: falta de formación específica del profesorado así como una falta de recursos y medios específicos para atender a este colectivo, falta de tiempo material para desarrollar y proporcionar la atención adecuada, dificultad para llevar a cabo las adaptaciones curriculares pertinentes y poco apoyo de la administración para ofrecer las mejores opciones. Estos resultados advierten que aunque la ley exige realizar determinadas actuaciones, es difícil poner en marcha determinados procedimientos.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, Menores Migrantes Sin Referentes Familiares, Prácticas educativas inclusivas.

### **ABSTRACT**

The right to education is a universal right. The educational inclusion of immigrant children and youth is today one of the most important challenges for educational administrations and state policies. The difficulty lies in determining the best way to incorporate these students into the Spanish educational system, offering them minimal guarantees of school success. The problem increases when it comes to unaccompanied minors who have very complex circumstances and experiences for their age. In this study, a questionnaire was created for professionals in regulated education in order to know the opinions and experiences of counselors and professorate. On educational actions and practices in the care of migrant minors without family

references. The following conclusions are derived from the results: lack of specific teacher training as well as a lack of specific resources and means to serve this group, lack of material time to develop and provide adequate care, difficulty in carrying out relevant curricular adaptations, and little support from the administration to offer the best options. These results warn that although the law requires certain actions, then it is difficult to implement certain procedures.

**Key words:** Educational inclusion, Unaccompanied minors, Inclusive educational practices.

## Indice

INTRODUCCION .....	6
La migración de menores. Un fenómeno en auge .....	8
Barreras y limitaciones que se encuentran los menores migrantes sin referentes familiares al llegar a un país nuevo .....	11
Situación personal, familiar y socioeconómica ¿De dónde partimos?.....	12
Necesidades socioeducativas de los migrantes menores no acompañados .....	14
Respuesta educativa .....	16
MÉTODO.....	22
Objetivos.....	22
Participantes.....	23
Instrumentos de recogida de datos .....	23
Análisis de los datos.....	24
RESULTADOS .....	25
DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	33
CONCLUSIONES .....	41
LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
Webgrafía .....	56
ANEXOS.....	56
Anexo 1. CUESTIONARIO .....	56

## **INTRODUCCION**

La Observación General nº 6 (2005) del Comité de los Derechos del Niño, respecto al acceso a la educación establece que “todo menor no acompañado o separado de su familia, independientemente de su estatuto, tendrá pleno acceso a la educación en el país de acogida”.

Hoy en día, el aumento en el aula de la presencia de alumnos menores inmigrantes, plantea una serie de desafíos educativos en las aulas, los colegios y, por tanto, en el sistema escolar. Por ello, existe gran diversidad cultural y lingüística en las aulas de nuestros colegios e institutos, y por tanto, se deben explorar y desarrollar nuevas formas de actuar y mejorar la integración de estos estudiantes.

El papel de la escuela en la incorporación social y personal del niño inmigrante extranjero, es fundamental. El centro debe, facilitar su acceso a la sociedad, su conocimiento de la lengua, su relación entre iguales, su promoción educativa, etc. La escuela es, por tanto, transmisora y socializadora en valores, pero si tenemos en cuenta que la escuela también es el elemento encargado de cubrir las necesidades de vivir, convivir y educar en la diferencia y ofrecer oportunidades para todos, en una cultura eurocentrista, los que no pertenecen a la cultura del país de acogida, se sienten excluidos, y por tanto, no pertenecientes a esa sociedad. Esto dificulta, el proceso de adaptación social y educativa, y el aumento del fracaso escolar. En concordancia con las palabras con las que se abre este trabajo, es evidente que el esfuerzo que ha de hacerse pasa por desarrollar las oportunidades y no permitir que la diversidad sea, de modo alguno, un problema. Por lo que ese esfuerzo, nos sitúa ante un gran reto educativo.

La investigación previa (García García, García Corona, Biencinto López, y Asensio Muñoz, 2010; Martín-Pastor, Jenaro Río y González-Gil, 2017) nos muestra que, mayoritariamente, la escolarización fuera del aula ordinaria del alumnado inmigrante recién llegado en el aula de acogida, es considerada como una práctica segregadora que provoca el aislamiento y la marginación del alumnado y del profesorado implicado. La ayuda, por tanto, se debe proporcionar dentro del aula ordinaria y de la comunidad

educativa, en el marco de una escuela inclusiva (Etxeberria, Garmendia, Murua y Arrieta, 2018; Gómez, Mello, Santa Cruz y Sordé, 2010; Olaya, García, García y Feriz, 2020).

La inclusión sigue siendo uno de los retos de la educación pero no hay que olvidar que exige la responsabilidad compartida de todos los agentes educativos. Igualmente, el alumnado en cuestión, es un agente activo y su participación es clave para la promoción de una escuela inclusiva. Por ello, las voces de los estudiantes son clave para mejorar los procesos inclusivos (Olmos, Sanahuja y Mas, 2018). De acuerdo al modelo social, las barreras para el aprendizaje y la participación están en interacción entre los alumnos y sus ambientes, la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas (Booth y Ainscow, 2000).

La inclusión se puede alcanzar a través de la interacción y la comunicación con el entorno. Por ello, una de las prioridades del alumnado inmigrante es la necesidad del aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible, con el objetivo último de lograr la plena interacción en el entorno de acogida, que facilite su inserción social y laboral (Martín Pastor et al., 2017).

Para la consecución de logros educativos por todo el alumnado, incluyendo el alumnado inmigrante, es necesaria una igualdad de oportunidades, replanteando el programa de educación compensatoria, así como *repensando* los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, extender el tiempo de aprendizaje para el alumnado que se incorporan de manera tardía al sistema educativo, implicar a la comunidad educativa y a las familias del alumnado y la utilización de metodologías activas para el aprendizaje: aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje por proyectos (Arroyo y Berzosa, 2018).

Con este estudio, se pretende iniciar una exploración de la intervención orientadora sobre la inclusión educativa de menores inmigrantes extranjeros. Más específicamente, esta investigación se centra en cómo se articula la inclusión educativa de estos jóvenes en Zaragoza. A través de la realización de un cuestionario sobre las prácticas inclusivas, se han obtenido diversas conclusiones sobre el sistema educativo y la inclusión del colectivo de menores migrantes, que quedan respaldadas por los estudios revisados en este trabajo.

## **La migración de menores. Un fenómeno en auge**

El mundo está actualmente marcado por una circulación creciente de personas, la movilidad constituye una característica clave en sí misma de las sociedades contemporáneas (Bayona-i-Carrasco & Domingo, 2020; Fernández Hawrylak, & Heras Sevilla, 2019).

En el informe de la OCDE (2017) se denota un incremento de migración internacional. Asimismo ACNUR (2017) indicaba en su informe que a finales del año 2016 eran 65 millones de personas los que se habían desplazado forzosamente de su hogar de origen. De la misma forma, se superaron en todos los censos históricos el número de personas inmigrantes y solicitantes de asilo que llegaron a España. Además, a este respecto, España ha sido el país de la Unión Europea con mayores llegadas de inmigrantes a través del mar Mediterráneo (UNICEF, 2019).

Save the Children, en su documento, *Contando los pasos*, (2019), afirma que una de cada cinco personas que entran por el Mar Mediterráneo es niño, niña o adolescente. Igualmente indican que una de cada seis personas que migra en el mundo es menor de 20 años. Añaden que el 17% del total de la población extranjera residente en España es menor de edad.

Este tipo de inmigración es muy similar a la de los adultos, fundamentalmente en las causas que les han llevado a migrar y las perspectivas de un mejor futuro. Sin embargo se detectan elementos propios y únicos, aparte de ser extranjeros, en el hecho de que sean menores, ya que están solos, por lo que confluyen unas circunstancias personales y sociofamiliares muy difíciles. Dada su corta edad, se añade el riesgo de caer en redes de explotación debido a la falta de recursos económicos y personales, y por último, un nomadismo constante con el único sueño de encontrar en Europa una oportunidad (Capdevila y Ferrer, 2004) y alcanzar una mejor calidad de vida (Epelde, 2017). Igualmente, Quiroga, Alonso y Soria (2010) señalan que el factor clave de esta diferenciación en el tipo de inmigración sería la pertenencia al colectivo de menor de edad.

En 1997, ACNUR comienza a llamarlos MINA, menores inmigrantes no acompañados. Muchas son las distintas terminologías que se les da este colectivo. Sea como fuere, la

definición contempla la minoría, la falta de referentes familiares y el origen extranjero. La más escuchada es M.E.N.A., siglas que corresponden a lo que conocemos como Menores Extranjeros No Acompañados, sin embargo, debido a sus connotaciones excluyentes y negativas, actualmente, es más correcto usar Niños y niñas (NNA) o Menores migrantes sin referentes familiares (Jiménez Hernández y Ghannami, 2018), o también, por el nuevo acrónimo de NNAMNA (niños, niñas y adolescentes migrantes no acompañados) que no menciona la palabra extranjero y acoge la terminología del Comité de Derechos del Niño para referirse a las personas menores de edad. Pero incluso en España, en algunas Comunidades Autónomas, el término varía. Así pues, en Cataluña se les llama Menores Extranjeros Indocumentados No Acompañados (MEINAs).

Existen también diferentes nomenclaturas según el país. La misma denominación de *menor extranjero no acompañado* es también utilizada en Italia y Bélgica. Alemania y Reino Unido diferencian entre *menores no acompañados solicitantes de asilo* o bien *menores no acompañados refugiados*. El caso de Francia es una excepción, cuyo término es *menores extranjeros aislados* o *separados* (Senovilla, 2008). Según la Resolución 97/C 221/03 del Consejo de Europa del 26 de junio de 1997, se definen los menores extranjeros no acompañados como: “menores de 18 años, nacionales de países terceros, que llegan a territorio español sin ir acompañados de un adulto responsable de ellos, ya sea legalmente o con arreglo a los usos y costumbres, en tanto no se encuentran efectivamente bajo el cuidado de un adulto responsable”.

Otra definición muy similar sería la de la Directiva 2003/86/CE del Consejo de 22 de septiembre de 2003 sobre el derecho a la reagrupación familiar, se entiende por menor extranjero no acompañado “el nacional de un tercer país o el apátrida menor de dieciocho años que llegue al territorio de los Estados miembros sin ir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, o cualquier menor al que se deje solo tras su entrada en el territorio de los Estados miembros” (Bravo, Santos y Del Valle, 2011).

Este fenómeno, que en la actualidad ya no es puntual ni reciente, comienza a destacar ya en los años noventa en España, sobre todo debido al Reglamento de Extranjería de 1996, primera norma que visibiliza la situación de estos menores en dicho país.

Una de las primeras cifras oficiales corresponde al 2004 e informa de que el número de ingresos en el sistema de protección fue de 9.117 (Senovilla, 2008). En este mismo contexto, los menores extranjeros no acompañados han experimentado un incremento también preocupante en el año 2018, año en el que se habían contabilizado 13.012 niños y niñas no acompañados en el sistema de protección español (UNICEF 2019). Todo lo expuesto anteriormente implica un incremento del 103% respecto a los 6.414 registrados en el año 2017 y los 3.997 correspondientes al año 2016 (UNICEF, 2019).

Igualmente, Save The Children (2019) estima que en 2018, se registraron en España 7000 nuevas llegadas de menores migrantes sin referentes familiares, pero no se puede saber con fiabilidad ya que hay dificultades en la identificación de menores y realización de pruebas de determinación de edad. No obstante, debido a esto último y a la gran movilidad de estos jóvenes, es difícil conocer el número real de menores migrantes no acompañados hoy en España.

Alrededor del 70% de los menores migrantes sin referente familiar, están en el sistema de acogida de Andalucía, Ceuta, Melilla, Catalunya y Euskadi. El número de niños y niñas tutelados en España en 2018 fue de 13.405, de los cuales, 12.448 son niños y 957 niñas (Save The Children, 2019). En este sentido, Aragón ha vivido un repunte de llegadas desde el verano de 2018. En muchos casos, debido al efecto llamada dada la poca presencia de este colectivo en Aragón, respecto a otras comunidades autónomas donde la protección resulta menos plausible. En otros casos, porque el joven que llega tiene información previa sobre los recursos de acogida (Gimeno-Monterde, 2013). O por la presencia en la comunidad aragonesa, de algún familiar o vecino de la misma ciudad de origen.

Según datos del Informe Cuantitativo del Servicio de Atención a la Infancia y la Adolescencia (SAIA) de 2019, con fecha 01/01/2019 había en acogimiento residencial 150 menores nacionales y 163 extranjeros; mientras que a fecha de 31/12/2019, había 123 nacionales frente a 297 extranjeros, de los cuales 247 eran menores migrantes sin referentes familiares.

En cuanto a cómo llegaron a España, según un estudio de Bravo y Santos-González (2017), el 57,5% de los menores entrevistados afirmaron haber llegado a España solos, mientras que el 32,5% iban acompañados por amigos, también menores de edad, y sólo

un 5% iba acompañado de familiares. Igualmente, más de la mitad (66,7%) afirmó tener familiares en el país de acogida.

El Proyecto CON RED (2004) destaca tres tipos de patrones migratorios más frecuentes: la llegada en avión; la llegada en embarcaciones marítimas y la llegada en transportes terrestres. Este mismo Proyecto (CON RED, 2004), destaca también que se han detectado menores que acceden al territorio a través de alguna organización migratoria clandestina y estas organizaciones de carácter mafioso o con fines ilícitos que continúan ejerciendo algún tipo de control sobre los menores.

El creciente número de menores que han ido llegando en los últimos dos años a España, sumado a la limitación de recursos de acogida y falta de políticas de atención a este colectivo, ha provocado que muchos de los programas de atención a la infancia y adolescencia y centros de menores, hayan tenido que improvisar para atender a estos jóvenes con características muy distintas a los menores autóctonos de protección. Por lo que todo esto ha supuesto todo un reto para España y para las comunidades autónomas, especialmente para el sistema educativo, que necesita atender a las necesidades de estas personas desde una perspectiva de igualdad de oportunidades, de justicia y equidad.

Debido a que la gran mayoría de menores migrantes sin referentes familiares proceden de Marruecos, se han realizado varios estudios acerca de la creación de un “sistema transnacional de protección a la infancia”. Así por ejemplo, Esteban y Lledó (2011) proponen este sistema entre España y Marruecos, cuyo fin es contar con principios comunes relacionados con la atención a la infancia compartidos por ambos países, permitiendo así poder adoptar las medidas más adecuadas en interés del menor.

### **Barreras y limitaciones que se encuentran los menores migrantes sin referentes familiares al llegar a un país nuevo**

Todo inmigrante se encuentra en una situación muy desfavorecida de vida respecto a las personas residentes de un país. Deben intentar integrarse en el país de acogida, pero esta integración debe de hacerse de manera forzosa y rápida, lo cual en muchas ocasiones, termina provocando problemas emocionales y psicológicos que pueden derivar de una exclusión por parte del entorno en el que conviven (Díaz, 2017).

Se les presentan limitaciones como el idioma, que actúa de barrera y que les impide establecer vínculos cercanos. Este proceso es todavía más difícil para los menores migrantes sin referentes familiares quiénes, por esta ausencia, son más vulnerables. No hay que olvidar que todo esto está sumado a las dificultades académicas por una escolarización, habitualmente, tardía (Martín y González, 2013; Tarrés Vallespí, 2018).

Según Clements, Baird y Campbell (2019), los menores no acompañados son uno de los grupos de mayor riesgo de sufrir problemas de salud mental. Estos autores demostraron que las necesidades educativas eran similares entre los jóvenes refugiados, inmigrantes, víctimas de tráfico de drogas y de asilo, pero debido a su indocumentación y sin residencia permanente de éstos jóvenes en concreto, padecían más problemas de salud mental, especialmente, experiencias traumáticas derivadas de la migración, signos de depresión y ansiedad. En el mismo sentido, hay que destacar que el fracaso migratorio supone una decepción y en muchas ocasiones, se traduce en somatizaciones y estrés. Todo lo anterior acaba derivando en un creciente número de jóvenes extutelados que, tras alcanzar los 18 años, y ante la falta de apoyo institucional, vuelven a su condición de clandestinos (Gimeno-Monterde, 2013) y a una situación irregular.

### **Situación personal, familiar y socioeconómica ¿De dónde partimos?**

Según la literatura en torno al tema (Gimeno-Monterde, 2013; Quiroga, 2009; Senovilla, 2008). El perfil más común de estos jóvenes es una minoría de entre 15 y 17 años, que en su mayor porcentaje son varones marroquíes, aunque también procedentes de otros países africanos: subsaharianos y argelinos. No podemos olvidar a las chicas, actualmente en Aragón, sólo se tienen tuteladas a 3 chicas que ya han cumplidos los 18 años durante el año 2020 (Sistema de Información de Menores de Aragón, 2020).

Los datos de 2007 (UNICEF, 2009) muestran que en España, el 71% de menores migrantes sin referentes familiares acogidos son: del Magreb (el 68% de Marruecos), el 8% de Europa del Este, el 17% de la región del África Subsahariana (Senegal, Mali, Gambia y Ghana) y el otro 5% de otros países.

La inmigración de menores procedentes de Marruecos parece formar parte de una estrategia familiar, al considerar que el menor tiene menos posibilidades de ser

retornado que las personas adultas (Gallego, Pérez, Martínez, Ortiz, Valero y Pastor, 2000).

La situación más común con la que nos encontramos son menores que abandonan la escuela muy pronto para poder ponerse a trabajar, bien para aportar a la economía familiar, bien para costearse la patera que les cruce hasta llegar a España. Capdevila y Ferrer (2004) hicieron un estudio sobre menores migrantes sin referentes familiares en Cataluña, detectaron que respecto al nivel educativo, sólo un 9,1% había finalizado estudios secundarios y un 37,5% había finalizado estudios primarios, mientras que un 33,7% no había terminado los primarios y un 19,7% eran analfabetos. Igualmente en su estudio, se apuntaba que el objetivo final del 84,5% de los menores extranjeros era encontrar un trabajo; algo que no consideramos extraño dados los motivos de su migración.

Uno de los rasgos más comunes es que suelen rechazar la escolarización en Institutos o Colegios, optando por actividades formativas que le permitan conseguir un empleo lo antes posible. Sin embargo, al presentar un bajo nivel de cualificación, ya que en la mayoría de casos no han terminado la escolarización obligatoria, y otros casos, son analfabetos, se complica aún más si cabe, la inclusión educativa, social y laboral.

El estudio realizado por López, López, Vázquez y Fuentes (2019) resume de forma clara el perfil de estos menores:

- La totalidad de los entrevistados son chicos, musulmanes, con una media de edad de 15 años
- Más del 85% de los entrevistados tenía más de tres hermanos
- La mayoría de ellos manifestó que el hogar familiar tenía escasas dimensiones
- Gran parte de ellos comentó no haber sufrido hambruna
- En referencia a la situación laboral, eran los hombres los que trabajaban, mientras que la mujer no trabajaba, y las pocas que lo hacían, eran en la limpieza de otros hogares
- 6 de los 56 entrevistados, manifestó haber trabajado para ayudar económicamente la familia
- El 78% pretendía mejorar su calidad de vida en España
- El 77% dijo que la familia les había convencido

- El 100% manifestó que había realizado prácticas ilegales para cruzar la frontera
- 47 de los 56 entrevistados no había estado escolarizado

Destaca como uno de los aspectos característicos de este colectivo la naturaleza de su proyecto migratorio: lograr un trabajo y alcanzar una mejor vida en Europa, siendo este el principal motivo del 63,2% los entrevistados (Bravo y Santos-González, 2017).

### **Necesidades socioeducativas de los migrantes menores no acompañados**

Las necesidades son muy diferentes según la persona, aunque merece la pena diferenciar entre un *menor migrante extranjero* y un *menor migrante no acompañado*. En el primero se hace referencia al simple hecho de ser menor y extranjero, puede ser que por determinados motivos la familia haya migrado y por tanto, sea un extranjero en el país de acogida. En cuanto a los segundos, además de esto, presentan unas necesidades concretas en cuanto a la tramitación de documentación, ausencia de referentes familiares y desconocimiento del idioma.

Estos niños son vulnerables: primero, como niños, segundo, como niños separados de quienes les proveen cuidado y protección, y tercero, como refugiados en un país de asilo (Russel, 1999; Ruxton, 2000; Stone, 2000).

Bravo y Santos-González (2017) afirman que en su revisión de procedimientos sobre las necesidades de estos menores hay consenso en hacer prevalecer su condición de menores sobre la de inmigrante; razón por la que los sistemas de protección de la administración han asumido las tutelas de estos adolescentes, asegurando su protección y formación para facilitar su posterior integración. A este respecto, no podemos olvidar que al ser menores, debemos acudir también al concepto *interés superior del menor*. Hay dos principios esenciales en el sistema de protección de la infancia: el interés superior del menor y la no discriminación. El interés del menor está configurado como principio rector de la actuación de los poderes públicos ya que toda decisión que concierna al niño, debe considerar primordialmente sus derechos (Castro Martín, 2011).

Sin embargo, se constata la existencia de un doble discurso contradictorio sobre la protección de los menores migrantes acogidos por el sistema de infancia y llamados, *menores no acompañados*. La doble interpretación de los textos jurídicos revela que su

condición de *extranjeros* se impone a la de *menores*, por lo que son discriminados por cuestiones de “sujeto susceptible de expulsión” en el momento en el que se les tiene que institucionalizar (Gimeno-Monterde y Láiz, 2017).

Desde 2008, la administración aragonesa ha aceptado las demandas del Estado en materia de protección de menores solos, simplificando su protocolo de acogida que deriva en una tutela 10 días después de haber sido puestos a disposición de protección de menores (Gimeno-Monterde y Láiz, 2017). Pero, la realidad muestra que no siempre en todos los casos ha sido posible una tutela tan inmediata, bien por falta de conocimientos de si el menor estaba fugado y venía tutelado de otra comunidad, bien por falta de tiempo material, o incluso de conocer los intereses y expectativas del joven.

La doble vulnerabilidad que presentan estos jóvenes, como menor e inmigrante, debido a la situación en la que se encuentran, pueden diferenciarse dos grandes grupos de necesidades: el primero, necesidades más básicas (alimentación, cuidado, higiene, etc.), el segundo, necesidades socioeducativas (escolarización, integración, desconocimiento del idioma y problemas emocionales). Moreno (2009), distingue cuatro niveles: el primero, el de las necesidades básicas; el segundo, el de la necesidad laboral o escolar; el tercero, el de la integración social; y el cuarto, el nivel identitario que hace referencia a las relaciones entre inmigrantes y miembros de la sociedad de acogida. Estas necesidades interaccionan entre sí. En este sentido, el estudio de López et al. (2019) muestra cómo, a pesar de que a la mayoría del alumnado inmigrante no acompañado le agradaba acudir al centro educativo, la casi totalidad de este colectivo presentaba dificultades para realizar las tareas de las asignaturas. Respecto al ámbito escolar, su identidad y bagaje sociocultural son clave en su desarrollo e inclusión escolar (Heng, Quinlivan y Plessis, 2019).

No obstante, se debe analizar de forma individual cada caso para esclarecer necesidades y expectativas y proponer el plan de intervención más adecuado a cada uno de ellos (Trujillo, 2010; Fuentes, 2014). De hecho, así se realiza también en los centros residenciales, donde cada menor es asignado a un educador referente, que es el encargado, junto al director del centro, de elaborar un Proyecto Educativo Individualizado (PEI), en el que se recogen todo tipo de objetivos a trabajar con el menor. El PEI es el instrumento para la sistematización, planificación y organización del conjunto de actividades planteadas para un sujeto concreto. Su formalización

repercute en un aumento de la coherencia teórico-práctica y de la eficacia en la tarea educativa (García, 2001).

En un estudio de Clements, Baird y Campbell (2019), encontraron que los menores no acompañados necesitaban diversos tipos de servicios, además de la atención educativa, debido a sus necesidades. Tenían grandes necesidades a nivel de la salud mental, principalmente porque casi todos tenían antecedentes traumáticos debido a la inmigración y sobre todo, aquellos que al estar a la espera de resolución de residencia, padecían mayores niveles de estrés, y conllevarles apoyo de servicios del ámbito legal. Por último, necesidades de ámbito laboral, ya que ésta es la finalidad de su proyecto migratorio.

En este mismo sentido, las necesidades educativas que suelen presentar los alumnos de origen extranjero según Ramírez (2010) son necesidades de adaptación lingüísticas y adaptación sociocultural; necesidades de desarrollo de capacidades cognitivas, motrices y socioafectivas de acuerdo con una visión integral del sujeto; necesidades de respeto como estudiante como individuo y no discriminación de su cultura de origen; necesidad de una respuesta educativa ajustada a partir de programas específicos para alumnos con carencias lingüísticas para facilitar su integración en el curso que corresponda y por tanto, también necesidades de escolarización atendiendo a sus circunstancias y conocimientos. Esto supone que para favorecerla inclusión habrá que encontrar una *nueva forma de conceptualizar las dificultades educativas* para dar respuesta a las dificultades experimentadas por algunos alumnos, que probablemente, beneficiará a todos los demás (Arnaiz, 2004).

### **Respuesta educativa**

A partir de la Declaración de Salamanca, las leyes que se promulgaron posteriormente, la LOGSE (1990) y la Ley Orgánica 2/2006, comienzan a apostar por la atención a la diversidad. Los centros se han ido adaptando, la pluralidad y complejidad del alumnado es una realidad actual, por lo que hoy en día la atención a la diversidad es un elemento básico y esencial. En el Proyecto Curricular, el profesorado acordará el proyecto lingüístico del centro y las directrices para la atención a la diversidad del alumnado. Es esta ley quien impone la creación de aulas específicas para la enseñanza de la lengua vehicular a los estudiantes extranjeros que carezcan de ella.

En España, estas aulas de inmersión lingüística, se llaman de diversas maneras según la comunidad autónoma (Fernández Echeverría y García Castaño, 2015) así pues encontramos: *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística* (Andalucía y Extremadura), *Aulas de Acogida* (Cataluña y Murcia), *Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC)* (Islas Baleares); *Aulas Temporales de Inmersión Lingüística y Aulas de acogida y acceso al currículo* (Asturias), *Aulas de Inmersión Lingüística (AIL)* (Navarra y La Rioja), *Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO)* (Castilla-León), *Aulas de Español para Inmigrantes* (Aragón), *Aulas de Dinamización Intercultural y Coordinadores de Interculturalidad* (Cantabria), *Aulas del Programa de Apoyo Idiomático (PADIC)* (Canarias), *Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI)* (Castilla la Mancha); *Grupos de adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas* (Galicia); *Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE)* (Comunidad Valenciana), *Programas de Refuerzo Lingüístico y Aulas Zonales* (País Vasco) y *Aulas de Enlace* (Madrid).

Desde una perspectiva de educación inclusiva, por la que se pretende responder a las necesidades de todo el alumnado, generando mayor participación en el aprendizaje y en las actividades culturales y comunitarias (Echeita y Ainscow, 2011), el único programa que puede considerarse verdaderamente intercultural en España, según Exteberría y Elosegui (2010) es el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa. Este programa está presente en 7 CCAA e incluye formación permanente para el profesorado con directrices definidas para integrarlo en el curriculum ordinario. Esto no ocurre en el caso del Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí, ya que existe escasez de textos y materiales didácticos y a veces la lengua oficial no coincide con la familiar.

El concepto de inclusión e integración en este ámbito, y en general, cualquier apoyo para atender a la diversidad, cobra especial relevancia, enfatizando la igualdad y equidad de la educación, con el fin de evitar la exclusión. La educación, como socialización secundaria, se convierte en protagonista de la integración de los inmigrantes. Inicialmente, se consideró la educación compensatoria como solución a las “deficiencias educativas” de los jóvenes emigrantes (Brändle, Sánchez-Mora y González, 2013).

A raíz de la implantación de las leyes de educación, el concepto de *educación compensatoria* ha evolucionado a lo largo de los tiempos, incorporando nuevas medidas y recursos y para apoyar a grupos de jóvenes vulnerables o cualquier otra situación que suponga una desventaja en el sistema educativo. De acuerdo con las políticas de educación compensatoria iniciadas por la LOGSE (1990), se escolarizó a niños y jóvenes inmigrantes, siguiendo criterios de inmersión total en la nueva lengua, atendiéndoles durante unas horas fuera del aula ordinaria en grupos mixtos (en aquel momento): estudiantes extranjeros junto a otros nativos con diferentes problemas de aprendizaje (Villalba y Hernández, 2007).

Integrar a cualquier alumno, en un centro escolar no consiste sólo en asignarles un aula de referencia, sino que se deben considerar todos los aspectos de educación. En cuanto a los alumnos extranjeros, hay que considerar las circunstancias especiales de este colectivo, no sólo referidas a lo académico, sino que su llegada su suponga conflictos de tipo xenofóbico (Septién Ortiz, 2006)

Sin embargo, parece que la ley, sólo se preocupa sobre el problema principal: estos menores no conocen la lengua vehicular de la escuela y para enseñarles hay que diseñar planes de acogida y aulas especiales para ellos (García García et al., 2012; Martín-Pastor et al., 2017). La *pieza oculta* que explica la identidad de estas aulas es su encaje en la educación compensatoria, obteniendo como resultado la segregación del alumnado de este tipo de programas (Fernández Echeverría y García Castaño, 2015).

Alegre y Subirats (2007) aluden a la generación de procesos de estigmatización debido al mantenimiento de sistemas de atención educativa específicos para el alumnado inmigrante al tiempo que impide el contacto de este alumnado con las dinámicas sociales y escolares “normalizadas” donde hay más posibilidades de integración. Uno de los programas, dentro Marco Europeo, es el Proyecto INCLUD-ED, cuyo fin es identificar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social así como aquellas que generan exclusión. Este proyecto de excelencia, define como *actuaciones de éxito* las agrupaciones heterogéneas del alumnado y grupos interactivos, se evidencia que los agrupamientos inclusivos modifica las estructuras escolares y al trabajar con grupos heterogéneos, no se realiza separaciones por nivel educativo, si no que cada uno recibirá los apoyos necesarios para alcanzar el mismo nivel de aprendizaje (Valls, Prados y Aguilera, 2014).

Es imprescindible establecer un período de acogida o adaptación para el alumnado extranjero a su centro educativo, para conocer el funcionamiento del centro, las normas de convivencia y que ponga especial énfasis en el aprendizaje del idioma. En Aragón dicho protocolo queda recogido en la Resolución del 29 de mayo de 2007 en el que se autoriza el programa de acogida e integración de alumnos inmigrantes. Es necesario, por tanto, una revisión de las prácticas educativas de acogida al sistema educativo y social, basada en la igualdad de oportunidades y en la consideración de su bagaje sociocultural. Asimismo, se deben centrar en favorecer en el alumnado el desarrollo de aprendizajes y competencias para que tengan un futuro, teniendo en cuenta su contexto sociocultural (Heng et al., 2019).

La integración de los inmigrantes según la legislación constituye un elemento fundamental de la política de la Unión Europea, siendo el sistema educativo uno de los escenarios donde puede producirse la integración ya que el fenómeno migratorio supone heterogeneidad (Septién Ortiz, 2006) y cada vez es mayor, llegando a duplicarse en los últimos 10 años (MEC, 2018-2019). Por lo que el compromiso europeo de desarrollar una política para la integración de los inmigrantes legalmente establecidos (y de sus hijos) implica, también, un compromiso desde el punto de vista educativo, para garantizar que disfruten de los mismos derechos que los otros menores que sí son ciudadanos de la UE (Eurydice, 2004).

La falta de recursos y organización del sistema educativo para atender las necesidades y circunstancias de este colectivo, en cuanto a su inclusión educativa, pueden no corresponderse con los conocimientos, habilidades y aptitudes reales, precisando de medidas específicas, evitando la frustración y abandono de los estudios, ante un sistema que no responde a sus expectativas y realidades (Martín-Pastor et al., 2017). Mención especial merece la barrera inicial del idioma. Preocupan los adolescentes, mayores de 16 años, cuando la enseñanza no es obligatoria pero sí un derecho, para los que se precisaría de una evaluación específica de las necesidades para facilitar su desarrollo, continuidad de estudios y/o inserción laboral: incorporación para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, en las enseñanzas medias correspondientes y/o matriculación en formación profesional u otros cursos de habilitación y aprendizaje (APDHA, 2019).

En este mismo sentido, Villalba y Hernández (2008), aluden a la *marginación* de la enseñanza del español como lengua extranjera, con falta de especialistas nativos para trabajar en el aula con inmigrantes. Además sería necesario un currículo específico, con metodologías que favorezcan la participación e inclusión de todo el alumnado y materiales acordes a ello.

A continuación se ha realizado un cuadro integrando las dificultades detectadas y soluciones por parte Arroyo y Berzosa (2018) en cuanto a la atención educativa del alumnado inmigrante en los centros educativos.

PROBLEMAS	SOLUCIONES
<p>No existe acuerdo claro sobre los objetivos de las aulas de inmersión: destinatarios, profesorado y nivel lingüístico.</p> <p>La formación del profesorado es homogénea, no existe formación diferenciada en función de las necesidades personales y de las problemática de los centros.</p>	<p>Habría que trabajar las expectativas del profesorado en los propios centros educativos y establecer consenso sobre la necesidad de extender el trabajo conjunto a todo el profesorado y para ello, recibir formación específica.</p> <p>Revisar las ratios de alumnos en centro con alto nº de alumnado inmigrante.</p> <p>Dotación de profesorado específico.</p>
<p>La lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante no están presentes en todos los centros, por lo que se producen procesos de guetización</p>	<p>Promover nuevas formas de apoyo y éxito escolar, priorizando el trabajo sobre aspectos lingüísticos y de integración.</p> <p>Contar con instrumentos que rijan el aprendizaje de las lenguas y la gestión del aprendizaje lingüístico.</p> <p>Elaborar un Currículo oficial de español como L2.</p>
<p>Trayectorias distintas al alumnado autóctonos, las medidas actuales no permiten que accedan al currículo</p>	<p>Priorizar clases de E.F., plástica y trabajar de forma compartida con las aulas inmersión como complemento.</p> <p>Lugar óptimo para aprender español: grupo de clase.</p>

*Fuente:* elaboración propia, a partir de Arroyo y Berzosa (2018).

Es necesario que desde la administración se valoren y apoyen las acciones que promuevan los centros para favorecer prácticas más inclusivas. Dado que tanto los centros como los docentes conocen las necesidades es necesario facilitar autonomía y recursos a los centros para que promuevan dichas actuaciones (Fernández, Solana, Suelves y Vigo, 2013)

Todo centro educativo debe centrarse en los principios de igualdad, la no discriminación y la interculturalidad, previniendo así, los problemas de desigualdad en referencia a la superación de las competencias. El trabajo cooperativo entre el alumnado y con metodologías activas y alternativas a la educación tradicional, pueden ayudar a que el

alumnado extranjero adquiera los conocimientos y supere con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje (Balsalobre Aguilar y Herrada Valverde, 2018; Lorente Muñoz y Sales Ciges, 2017). Con el fin de desarrollar una educación intercultural orientada a la igualdad de las personas, los procesos de mejora deben ser impulsados desde el centro educativo y es la dirección quién debe establecer las líneas de actuación en este sentido. Cuando un alumno se incorpora de forma tardía, como suele ser el caso de los alumnos migrantes, es la dirección quién informa al equipo docente y al departamento de orientación. Es el orientador u orientadora quien coordina el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) ya que la atención e intervención sobre la diversidad es una de los principales ámbitos de trabajo de este departamento (Amor, y Serrano Rodríguez, 2020). Permite poner en marcha programas, como pueden ser en este caso, el de acogida al alumnado inmigrante. En este documento también se recoge el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, así como las actuaciones de intervención que se van a realizar. El plan de atención a la diversidad al formar parte del Proyecto Educativo del Centro, recoge la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales. Por ello, la inclusión educativa debe ser el eje que fundamente las decisiones que afectan a la profesión orientadora.

Como objetivos fundamentales de un o una profesional de la orientación que quiera promover prácticas inclusivas en su centro, podríamos destacar actuaciones como la del liderazgo educativo, colaboración con el resto de profesores en la coordinación de actividades, asesoramiento en cuestiones psicopedagógicas con dirección y resto de profesores (Lorente Muñoz y Sales Ciges, 2017; Domingo Segovia, Fernández Gálvez, y Barrero Fernández, 2016), promoción y colaboración en la actualización del PAD; asesoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en atención a la diversidad detectar dificultades de aprendizaje y necesidades especiales, además de realizar su función preventiva para evitar, prevenir y atender al alumnado (Arraiz Pérez y Sabirón Sierra, 2012). También para lograr una correcta atención a este alumnado, una de las funciones a destacar de un orientador es la de colaborar con entidades externas para su atención.

En general, parece esencial que se potencie una educación lo más personalizada posible teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno, así como colaborar con toda la comunidad educativa. Trabajando coordinadamente y estimulando la participación de los adolescentes extranjeros es posible crear una sociedad más tolerante y esto permitirá superar barreras.

La educación inclusiva figura en la agenda de organismos como el de la UNESCO (2009; 2011) y es suscrita por los gobiernos y las políticas de muchos países. Sin embargo, sigue siendo un concepto que suscita muchas valoraciones. Echeita y Ainscow (2011) decían recientemente que es un concepto confuso, por lo que es necesario reflexionar sobre las necesidades del alumnado y concretamente, sobre las del alumnado inmigrante sin referentes familiares.

## **MÉTODO**

Este estudio pretende indagar en las necesidades educativas y sociales de los menores migrantes sin referentes familiares desde una perspectiva cualitativa, intentando profundizar en dichas necesidades, así como en las competencias y las necesidades de formación de los profesionales de la orientación educativa y de la enseñanza con el fin de ofrecer una educación en igualdad de oportunidades, desde una perspectiva de justicia social.

### **Objetivos**

Los objetivos del estudio son:

- Conocer las percepciones y experiencias de docentes de centros educativos de Zaragoza sobre la atención a la diversidad, en concreto sobre las actuaciones de acogida a menores migrantes sin referentes familiares
- Indagar en las prácticas educativas y necesidades docentes relativas a la atención de los menores migrantes sin referentes familiares

## **Participantes**

Participan en este estudio 7 docentes que desempeñan su labor en centros educativos de educación secundaria y centros sociolaborales de la provincia de Zaragoza. Asimismo, la propia investigadora participa en el estudio como observadora participante.

La elección de la población tan específica viene definida por el planteamiento del estudio, en concreto sobre la intervención que se realiza con los menores migrantes sin referentes familiares, así como respecto a la organización y funcionamiento de los centros y otros aspectos metodológicos y didácticos.

En un principio, se seleccionaron los 10 colegios e institutos a los que más frecuentemente se habían asignado menores migrantes en los dos últimos cursos escolares, 2018-2019 y 2019-2020. Esta información se solicitó al Director y a la coordinadora educativa de uno de los centros de acogida, el más grande de Zaragoza de menores migrantes sin referentes familiares. Posteriormente, se añadieron otros centros educativos y centros sociolaborales que han acogido menores en los últimos años, conformando una muestra inicial total de 19.

Finalmente, accedieron a participar, de forma voluntaria y anónima, un total de 7 docentes.

## **Instrumentos de recogida de datos**

Se ha utilizado un cuestionario autoadministrado con preguntas abiertas para la realización de este estudio. Se envió por correo electrónico, a un total de 18 colegios e institutos de Zaragoza y 1 orientador de un Centro Sociolaboral de Zaragoza.

El diseño inicial contemplaba una entrevista personal con preguntas abiertas. Sin embargo, en el contexto de no presencialidad en el que nos encontramos por el COVID19, se ha optado por transformar la entrevista en un cuestionario con preguntas abiertas, mediante la aplicación *Google Forms*, por su fácil registro de datos y la posterior recogida de respuestas.

Para realizar el cuestionario se tomó un panel de expertos formado por tres profesionales del ámbito de la Educación con amplia experiencia en el ámbito de la orientación educativa, así como una experta en investigación educativa.

Asimismo, se ha recogido información a través de un diario de investigación que ha permitido, a través de la observación participante, recoger las percepciones en torno a los sucesos y los fenómenos acontecidos relativos a la atención educativa a los menores migrantes sin referentes familiares. Unido a ello, se ha realizado una revisión de la normativa y de la documentación del Instituto Aragonés de Servicios Sociales.

La recogida de información de diferentes fuentes ha permitido aumentar su credibilidad. Con el fin de cumplir los principios éticos de la investigación educativa, se envió por correo electrónico y respondieron de forma anónima los participantes que así decidieron responder. La protección y confidencialidad de los participantes en la investigación, pasa por respetar e informar a los participantes de los fines que se persiguen con el desarrollo del proyecto, que se corresponde con los principios de respeto, confidencialidad, beneficencia, honestidad y justicia (Flick, 2014).

### **Análisis de los datos**

A través de la información recogida se han analizado de forma inductiva las experiencias, percepciones y relaciones comunicativas entre los diferentes agentes y fenómenos educativos relativos a la inclusión de los inmigrantes sin referentes familiares en el sistema educativo. Para ello, se ha utilizado el método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967). Se han revisado las opiniones del profesorado sobre las cuestiones planteadas, identificando y reduciendo a categorías según los núcleos de interés del presente estudio y de acuerdo a la literatura científica en torno al tema. La información se ha analizado una y otra vez, hasta encontrar significado y sentido a cada una de las categorías.

Para preservar el anonimato se han codificado cada una de las respuestas con la palabra *Enc.* Seguido del nº según el día y hora en que se registró la respuesta en el formulario. El diario de investigación se identifica como D.I. Se ha añadido la sigla M., para

referirnos a menores, seguido de un número que se le ha asignado a cada uno de los casos.

## RESULTADOS

Tras el análisis de los datos, los resultados se han organizado en categorías. Así, encontramos respuestas relacionadas con el proceso de acogida, las necesidades educativas de este colectivo, las respuestas organizativas y curriculares del centro, la coordinación docente y con la comunidad educativa, así como la formación docente.

### *Proceso de acogida*

En relación al proceso de acogida, la mayoría de los profesionales que respondieron, dispusieron de un protocolo de acogida al que atenerse cuando tuvieron que atender a estos menores. En cuanto a este protocolo, hubo varias respuestas respecto a quién realizaba esta primera acogida, varios participantes respondieron que era *la orientadora* (enc. 1 y 2) la que realizaba la acogida, otros participantes afirmaron que era el *tutor de referencia* (enc. 1) y *los tutores de acogida donde se potencia la voluntariedad* (enc. 5 y 6) y finalmente, también *la directora* (enc. 4) del centro. Así mismo, en otro centro la *tutoría de acogida es ejercida por el tutor o tutora del grupo de referencia en el que se inserta el o la joven en cuestión. En este sentido, su labor no la desarrolla en solitario, estando siempre acompañado por algún miembro del Departamento de Orientación* (enc.7).

Las principales líneas de trabajo o actuaciones se centran en la realización de una primera entrevista personal para valorar las necesidades: *Entrevista, con mediador si es necesario, para ver cuáles son sus expectativas y necesidades* (enc. 3). La prioridad de la adquisición del idioma para la integración es otro de los aspectos que consideran la mayoría de los participantes: *Facilitar la adquisición de idioma* (enc. 1). Esto está de acuerdo con la Resolución del 29 de mayo de 2007, sobre el programa de acogida e integración de alumnos inmigrantes, donde las funciones principales del profesor de acogida, son, entre otras: acogida de nuevos alumnos; coordinar las evaluaciones iniciales, elaborar un informe sobre la valoración inicial de competencia comunicativa y curricular y colaborar en las adaptaciones curriculares; colaborar con el jefe de estudios,

los servicios de orientación y el tutor de referencia el seguimiento de inmersión lingüística, refuerzo de castellano y de aprendizaje; colaborar con mediadores interculturales en la prevención del absentismo.

### *Necesidades educativas*

En cuanto a las barreras que estos jóvenes encuentran en el momento de su integración, el principal obstáculo señalado por todos entrevistados, es el idioma, así como el desfase curricular o la formación diversa y diferente a nuestro sistema educativo, *en general, el idioma; nivel de formación diverso al de nuestro sistema educativo* (enc. 5).

También los entrevistados aluden a otros conceptos, no hay que olvidar que son adolescentes y que esta etapa conlleva muchos cambios en la personalidad, *inseguridad, inestabilidad emocional, desconocimiento de muchos aspectos curriculares* (enc. 1) les dificulta para su integración. Aluden además, a las *diferencias culturales* (enc. 3), a las *experiencias de vida* (enc. 4) y a la *situación administrativa como un obstáculo de primera magnitud* (enc. 7).

Respecto a su integración, casi todos coinciden en que varía en cada caso: *habría que descubrir alguna cualidad o habilidad de este alumno/a para que pueda compartir con sus compañeros e incluso enseñar a los demás* (enc. 2).

### *Respuesta curricular y organizativa*

Los encuestados afirman que si se les proporcionase un buen cimiento de conocimientos del idioma, podrían tener opción a largo plazo de obtener el Graduado en ESO mediante otros formatos: *por eso es importante darles la base, el idioma para que en algún momento puedan acceder a un grado medio mediante la prueba de acceso u obtener el título por educación de adultos* (enc. 2).

Mientras que por un lado, se ve positivamente el apoyo de la Administración a la integración del alumnado en el sistema escolar:

El apoyo desde el Departamento de Educación es importante. A modo de ejemplo, mientras en la formación para el empleo estos jóvenes suelen encontrar

barreras al acceso relacionada con su situación administrativa o el dominio de la lengua vehicular, en el caso de la oferta formativa reglada dichos barreras no existen. Junto a ello, tenemos que reconocer que ha apoyado iniciativas dirigidas a dar respuesta a las necesidades formativas del profesorado en lo referente a la interculturalidad (enc.7)

Por otro lado, casi todos los encuestados afirman que no hay suficiente ayuda por parte de dicho Departamento para apoyar a los centros en la gestión de los alumnos de este colectivo, incluso dos de ellos afirman desconocer las actuaciones (enc. 3 y enc. 4).

Así mismo merece la pena destacar lo que relata uno de los encuestados, que explica la poca iniciativa y ayuda que se les dio al solicitar apoyo para trabajar con estos menores:

una vez pedimos ayuda en el servicio provincial (horas para poder dar clases de español) sobre varios casos que tenían 15-17 años, con desconocimiento total del idioma, mucho desfase curricular y nos dijeron que ya aprenderían solos en el aula con sus compañeros, de manera natural (enc. 2).

Sin embargo la Ley, Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) dice que “para aquel alumnado que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente”. Por lo que, en este caso, es evidente que la Administración no facilitó ninguna ayuda a este Colegio o Instituto para trabajar con estos alumnos, a pesar de estar explícitamente descrito en la Ley.

Igualmente manifiestan que la única ayuda es que se apoyan en las *aulas de español* (enc. 5) y que *no existen más ayudas*, realizándose esta práctica de manera habitual fuera del aula e incluso del centro educativo.

Existen diversas y variadas opiniones en cuanto a otras propuestas a adoptar con estos jóvenes. Así, unos se decantan por actuaciones de tipo compensatorio, realizando grupos homogéneos *para ellos solos con varios profesionales*, (enc. nº4) *tutorización específica* (enc. 6). Otros docentes son partidarios de prácticas de tipo más preventivo: *grupos reducidos* (enc. 1) otros por *metodologías activas* (enc. 2 y 5), que debería ser una *educación inclusiva con profesorado suficiente* (enc. 3) y *estrategias metodológicas*

*inclusivas (aprendizaje cooperativo, aprendizaje por proyecto, Aprendizaje-Servicio...)* (enc.7).

De esta manera, la mitad de los entrevistados opinan que se deberían realizar adaptaciones curriculares: *cuando vienen tienen un desfase curricular muy concreto, podrían estar en un centro ordinario, pero con una adaptación significativa* (enc. 4), en la misma línea otro entrevistado dice: *de forma general son pocos los que llegan a titular incluso con las adaptaciones curriculares correspondientes* (enc. 5) se hace referencia a la dificultad de promocionar. En la entrevista nº1 se corrobora la necesidad de adaptar el currículo a sus necesidades, *deberíamos hacer adaptaciones generales que fueran más allá de una adaptación curricular significativa* (enc.1). También se pone de manifiesto que no deben seguir el currículo: *No debe seguirlo. Es complicado que obtengan el título cuando vienen con 15-17 años. Se necesitaría años.* (enc. 2).

Queda patente que estos jóvenes por edad, no disponen de muchas opciones formativas si no son capaces de continuar el currículo: *Depende de cada caso pero desde luego que los casos en los que no pueden seguir el currículum, dependiendo de la edad que tengan, tienen muy pocas alternativas.... hasta los 15 o 16 años* (enc. 6).

Destacan los encuestados la necesidad de que se deberían reforzar las aulas de acogida de castellano, para favorecer su inclusión en el grupo de clase cuando haya adquirido más destrezas con el idioma:

A veces la falta de alfabetización es que se pudiera disponer de aulas en cada centro escolar (público o concertado) en la que tener clases 2-4 hs al día de castellano, lecto-escritura, cálculo numérico, es decir contenido muy básico durante el tiempo necesario. Pudiéndose disminuir esas horas a lo largo del curso en la medida que pueda seguir las clases. Estar con el grupo- clase en asignaturas que pueda seguir como educación física, plástica, tecnología, tutoría, informática. (enc. 2)

Al respecto se relata en el diario de investigación la situación de un menor:

Desde el colegio manifiestan que el joven se aburre y que no participa en clase ya que no entiende apenas el idioma. También observan que el joven no se relaciona apenas con los compañeros de clase, se considera que es esencial que el menor acuda también al CAREI. Se consigue que desde CAREI el menor acuda de forma más asidua a sus clases aunque tarda en enganchar. El propio menor manifestaba

que no quería ir al colegio ya que era “el único marroquí, se aburría en clase y no entendía nada”. Con el CAREI manifestó estar más a gusto y ser más acorde a lo que buscaba. (D.C.M5)

A este respecto, se relata lo ocurrido con un menor de 16 años y 2 meses en el momento en el que se da la situación:

Se intenta realizar su inscripción en centros donde se imparten clases de español de nivel básico de Alfabetización para extranjeros, pero en los que se solicita habitualmente, no hay plazas disponibles y en el resto, le exigen tener 18 años, por lo que comienzan desde el centro residencial una labor de enseñanza del idioma español, además de aprender a escribir y a leer, realizando tareas muy básicas como el aprendizaje de la caligrafía. (D.C.M8)

En la misma línea responde el entrevistado nº4 *antes de la incorporación inmediata a un curso y grupo debería existir un tiempo de preparación muchos más transversal donde lo importante sea familiarizarse con el idioma y con otras cuestiones.*

A través de la Resolución de 25 de mayo de 2006, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se regula, con carácter experimental, el programa de atención a la diversidad «Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes» en los Institutos de Educación Secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma, se ponen en marcha las primeras aulas de inmersión lingüística en Aragón, único recurso al que según indican los encuestados, acuden de forma recurrente, *no hay una forma específica más allá de la tutoría de acogida y del aula de español* (enc. 5); *es importante darles la base, el idioma para que en algún momento puedan acceder a un grado medio mediante la prueba de acceso u obtener el título por educación de adultos.* (enc. 2);

Hay diferentes opiniones sobre el tipo de formación reglada a la que deberían acceder, la mayoría de los entrevistados se decantan por formaciones básicas más profesionales, *Realmente reclaman una formación mucho más práctica, que les sirva para desenvolverse en su nueva realidad* (enc. 5). Pero también se indica que “lo mejor” es *la que ofertan en centros sociolaborales sobre todo. La Formación profesional básica en muchos casos se les queda grande* (enc. 1). Otro añade que *podrían acceder a un grado medio mediante la prueba de acceso u obtener el título por educación de adultos* (enc. 2). Sin embargo, verbalizan que hay muy poca oferta formativa sin el título de

secundaria, y que se debería *posibilitar el acceso y desarrollo de trayectorias académicas más largas y de mayor éxito* (enc. 7).

Es relevante la indicación que hace uno de los entrevistados, ya que es cierto que cada menor presenta un perfil e intereses distintos y no se puede generalizar el mismo tipo de formación para todos: *FPB, dependiendo de su perfil y características... pero siempre va a depender del perfil de la persona.... no podemos estereotipar ni prejuizar ya que cada "MENA" es una persona diferente son necesidades, intereses y características diferentes* (enc. 6).

En este sentido, en el diario de investigación se registra en nivel de inclusión y de promoción escolar del alumnado inmigrante; no todos ellos se adaptan a la educación formal de forma rápida y son pocos los que continúan y también son escasos, o nulos, los casos en los que al no promocionan a la primera en 3º o 4º de ESO, deciden seguir y repetir curso. Así se refleja en la situación concreta de un menor de 16 años y un mes cuando se relata la situación:

Después de haber estado escolarizado casi todo el curso escolar 2019-2020 y habiendo cumplido recientemente los 15 años el orientador del instituto le ha comentado a la directora del centro que sería conveniente orientar al joven hacia una formación más laboral en una FPB para que aprenda otros conocimientos y que tenga menos exigencia académica, que le ayuden a integrarse laboralmente en el futuro (D.C.M3).

De acuerdo a ello, todos los entrevistados coinciden en que la normativa vigente no es efectiva y que no se tiene en cuenta a este colectivo. Uno de los entrevistados recalca, *la matriculación en un centro especial no es la solución* (enc. 4), otro: *no se les dedica ninguna atención especial ni se suele tener en cuenta sus circunstancias concretas: incluso se reclama una calificación numérica* (enc. 5), y que *para este colectivo la normativa se queda en un plano más bien teórico lo que faltaría serían más recursos y los que hay, que fuesen más flexibles en cuanto a criterios de edad* (enc.6).

La persona encuestada 7 hace referencia a la importancia de la participación del alumnado y de la adaptación del currículo y el centro a las necesidades reales de este.

Las necesidades fundamentales tienen que ver con el acceso a las distintas formaciones, [...] en lo estrictamente educativo, la democratización de los centros

y programas formativos, la interculturalización del currículo, el contar con una organización de centro que permita la participación real del alumnado... son aspectos comunes y que redundarían en beneficio de todo el alumnado, no sólo de esta porción del mismo (enc. 7).

Respecto a la inclusión en el aula de referencia y en el centro, se pregunta si hay alumnos que apoyen este tipo de práctica educativa, y la respuesta en general es positiva. En algunos centros *se pide la colaboración a alumnos del grupo de referencia a que se incorporan, buscando similitudes de idioma para ayudar a traducir* (enc. 5) y también *se trabaja en el colegio el tema de la colaboración* (enc. 6).

### ***Coordinación docente y con la comunidad educativa***

En relación a cómo funciona la coordinación con los profesionales de los centros de menores, en mayor o menor medida, manifiestan que se favorece la coordinación con el resto del equipo docente: *comunicar y coordinar procedimientos de actuación con el resto del equipo docente* (enc. 4). Sin embargo, se realizan varias observaciones como que tendría que ser *más fluida y siempre con la misma persona* (enc.2), esta coordinación se lleva a cabo principalmente desde *el Departamento de Orientación* (enc.7), y *a través de llamadas telefónicas esporádicas, también los tutores y la profesora de servicios a la comunidad intervienen en estos contactos o toman la iniciativa, según las necesidades o los asuntos a tratar* (enc.6). Destaca el hecho de que dos de las personas encuestadas no saben cómo se coordinan.

### ***Formación docente***

Casi todas las personas encuestadas indican que no existe preparación general en el profesorado:

Las profesoras de acogida que hay en mi centro sí porque tienen experiencia y les gusta este trabajo. Si la pregunta es más general, sobre el profesorado en general... entonces no hay preparación suficiente y se van preparando sobre la marcha y con la experiencia. (enc. 6)

De manera similar responde otro docente: *el valor de la propia experiencia y de la capacidad de reflexionar sobre ella, se van adquiriendo desde la propia práctica cotidiana* (enc. 7). Todos los participantes, de una forma u otra resaltan la necesidad de formación específica para atender al colectivo, *hace falta formar al alumnado y los tutores para saber cómo hacerlo. Les falta situarse, ponerse en lugar de este chico/a y tener herramientas para ayudarlo. A veces quieren pero no saben* (enc. 2), mencionando la *necesidad de más recursos humanos en cuanto a tiempos y espacio* (enc.1), también se destacan necesidades concretas y específicas sobre este colectivo, *información sobre la ley y obligaciones con estos menores* (enc. 6) y *los procesos de atención ofrecidos desde otros departamentos y conocimientos básicos sobre los lugares y culturas de origen* (enc. 7). Uno de los participantes afirma que:

dicha formación es sólo para los tutores de acogida y posteriormente son éstos quiénes informan al resto del equipo educativo, en principio solo se han formado los tutores de acogida y los profesores de las aulas de español, de la información al equipo educativo se encarga el tutor de acogida (enc. 6).

No obstante, hay que destacar que sólo un encuestado indica haber recibido formación específica:

durante este curso se ha puesto en marcha iniciativas dirigida a la formación del profesorado a fin de mejorar tanto los procesos de enseñanza-aprendizaje como facilitar la intervención con estos jóvenes. Obviamente, con esta formación no hemos solventado las necesidades formativas identificadas, por lo que la formación relacionada con la educación intercultural seguirá siendo desarrollada (enc. 7).

Este mismo encuestado (nº7) añade que *la suficiencia de la formación no garantiza el que se adopten las medidas o adaptaciones pertinentes, pues algunos obstáculos están más allá de las posibilidades del profesorado y de los Departamentos de Orientación.*

En cuanto a si disponen de formación específica para realizar adaptaciones, encontramos respuestas afirmativas como negativas, aunque surge en los testimonios la cuestión de la necesidad de realizar adecuadamente el *seguimiento y acompañamiento* (enc.1) *con la dedicación horaria que esto conlleva* (enc.5).

De igual manera, encuentran que los profesores en general están limitados para lograr su inclusión, sobre todo, destacan la dificultad del idioma,

se necesita más dedicación personal (no se puede atender a un alumno que necesita un programa especial en clases masificadas) para que se produzca una inclusión real es necesario fomentar recursos de aprendizaje vinculados con la adquisición de una nueva lengua. (enc. 5)

Reclaman los participantes que un solo profesor no puede dedicar todo el tiempo adecuado, por lo que sería necesario *dotar personal especializado por encima de la plantilla habitual del centro* (enc.3) ya que *para el profesor/a es también muy frustrante no poder atender a ese alumno/a como le gustaría ya que le da clases a él en individual o le da los otros 25 alumnos/as* (enc.2). Uno de ellos añade que se debe buscar la *autonomía del alumnado* y que es fundamental *la flexibilización del currículo educativo, no ser tan teórico e ir a contrarreloj* (enc.6). Se observa, de manera general, una falta inclusión de los menores inmigrantes en el sistema educativo.

Algunas de las recomendaciones generales que proponen realizar es *completar la teoría de la legislación con la práctica de la realidad y con recursos concretos* (enc.6), la *necesidad de entender que lo intercultural no tiene que ver únicamente con los movimientos migratorios y que la integración del enfoque intercultural beneficia de todo el alumnado* (enc.7), la tendencia a la necesidad de dotar de más recursos, sobre todo de más profesorado y material específico.

## **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

El reto educativo de la inclusión es complejo ya que está intrínsecamente ligado a la inclusión social. Un sistema como es el actual que está dejando fuera de la educación obligatoria a casi un tercio de la población escolar, requiere culturas y políticas efectivas y comprometidos con garantizar la educación (Escudero, 2012).

Según la ORDEN ECD/1003/2018, “Un centro inclusivo que fomenta la participación efectiva de toda la comunidad educativa [...] debe implicarse en los procesos de reflexión y acción que ayuden a sensibilizar y visibilizar los escenarios y las diversidades que conviven actualmente en los centros educativos”. Para ello, Booth y Ainscow (2000), a través de su *Index For Inclusion*, proponen planes de inclusión educativa, con el fin último de construir comunidades educativas que fomenten y faciliten a todo el alumnado sus mayores niveles de logro educativos.

Los datos muestran que en la mayoría de los centros a los que asisten los menores inmigrantes tienen protocolos de acogida y que la responsabilidad de esta acogida es del departamento de orientación y de los tutores de acogida. En Aragón, según la Resolución del 29 de mayo de 2007 en el que se autoriza el programa de acogida e integración de alumnos inmigrantes, es el tutor de acogida el referente del centro y que, junto con el profesor de español como lengua extranjera, atenderán sus necesidades específicas. Esto coincidiría con parte de los entrevistados que aseguran que es esta figura la que se encarga de la atención del joven. Dicho tutor de acogida es nombrado por la Dirección del centro de entre los profesores del claustro, actuando bajo la dependencia de la Jefatura de Estudios y colaborará con el Departamento de Orientación o Servicio de Orientación. Los entrevistados también indicaban que es una tarea voluntaria entre el profesorado.

Estudios previos sobre aulas de acogida (Arroyo y Berzosa, 2018) muestran que había una relación positiva entre la integración escolar y el conocimiento lingüístico. Igualmente, que quienes se sentían más valorados e integrados socialmente, desarrollaban actitudes más favorables hacia el catalán y el castellano, revirtiendo en el aprendizaje de ambas lenguas. Ausín y Lezcano (2014) encontraron que el tutor de acogida o coordinador de interculturalidad era una de las figuras principales para atender al alumnado de origen extranjero; al ser la figura encargada de atender las necesidades específicas, además es el responsable de la coordinación, gestión y dinamización de acciones relacionadas con la interculturalidad y la inclusión educativa, en colaboración con el resto del equipo docente.

Las investigaciones muestran cómo la enseñanza está organizada de forma que distingue y segrega estudiantes en categorías distintivas, lo que se ha convertido en una práctica aceptada por las instituciones como la norma (Heng et al., 2019; Muntaner, 2000). En el estudio de Arroyo y Berzosa (2018) encontraron que el profesorado caracterizado por un enfoque más inclusivo abogaba por priorizar la asistencia a clase de Educación Física y Plástica (81%) frente a un mayor tiempo de estancia en el aula de inmersión (79%); así mismo encontraron que el 83% opinaba que a las aulas de acogida debían asistir los alumnos de 3º ciclo de Primaria y los de Secundaria, pero no quedaba claro si se debía de extender a alumnado de otras etapas educativas.

Entre los testimonios de los encuestados, se observan algunas prácticas educativas que fomentan la colaboración entre alumnado y profesorado. A este respecto, la literatura (Arroyo y Berzosa, 2018; Olmos, Sanahuja y Mas, 2018; Olaya et al., 2020; Parrilla Latas y Moriña Díez, 2006) establece como favorecedoras las prácticas colaborativas entre el profesor de apoyo y el profesor del aula, conformando grupos de trabajo heterogéneos, dinámicos y flexibles para que trabajen de forma conjunta, con una metodología más orientada al aprendizaje y apoyo entre iguales, con el fin de reducir las barreras actitudinales respecto a los alumnos con necesidades especiales, ya que así se facilitaba la plena participación del alumnado en el aula y en el centro.

En el mismo sentido Valls, Prados y Aguilera (2014), proponen realizar grupos inclusivos manteniendo la heterogeneidad del aula incrementando los adultos presentes en ella, a partir de la redistribución de los recursos humanos. Según Flecha (2009), los grupos interactivos mejoran los resultados académicos del alumnado, las relaciones interpersonales y de amistades y convivencia en los centros escolares.

Sin embargo, destaca con claridad el abandono escolar prematuro mayor entre el alumnado inmigrante en casi todos los países (Libro Verde, 2008). En el estudio de López, López, Vázquez y Fuentes (2019) encontraron que apenas el 4% de los participantes tenía en mente seguir estudiando y llegar a la universidad, al 64% exponía que le agradaba acudir al centro educativo y el 93% tenía dificultades para realizar las tareas y deberes, que derivaban en gran frustración si bien, entre las opiniones de los participantes, había indicios de ayuda e inclusión por parte de los docentes. En este sentido, Tarrés Vallespí (2018) muestra como una buena orientación académica puede actuar como elemento motivacional hacia la continuación de los estudios académicos.

Para una real inclusión del alumnado inmigrante, en la que la diversidad lingüística y cultural sea una experiencia educativa enriquecedora para todos, es necesario profundizar y reforzar las pedagogías, las capacidades y los propios conocimientos (Libro Verde, 2008). La promoción de la educación intercultural pasa por una formación inicial y permanente del profesorado y por el desarrollo de los materiales didácticos adecuados (Eurydice, 2004). La formación del profesorado es una de las claves para atender las necesidades de todo el alumnado. En este estudio se pone de manifiesto la falta de formación específica y falta de tiempo y recursos materiales para atender a este colectivo. Así en el estudio de Borrero y Blázquez (2018) sobre la

interculturalidad en los centros escolares de Extremadura, se observó la ausencia de estrategias, formación y apoyo suficiente de la administración para poner en marcha la educación intercultural. Igualmente en su estudio quedó patente que el profesorado necesitaba trabajar conjuntamente para establecer planes de convivencia y resolución de conflictos y acción tutorial para el desarrollo integral del alumnado, tareas en las que el Departamento de orientación ha de participar de manera activa y comprometida (Amor Almedina, y Serrano Rodríguez, 2020). Desde un modelo de orientación por programas (Arraiz y Sabirón, 2012; Ramírez, 2013) el orientador u orientadora tiene la función de fomentar programas que potencien el desarrollo no solo académico sino personal y emocional del alumnado. Confirman esta tesis Etxeberria, Karrera y Murua (2010), respecto al cuestionario que elaboraron sobre las competencias ideales de los profesionales que trabajan con alumnado inmigrante, encontraron que la menor puntuación era la relativa a la preparación específica del profesorado, destacando tener menor destreza en *Ser capaz de analizar las necesidades, Adaptar los recursos humanos, materiales, medios; Diseñar y poner en marcha nuevas experiencias, Organizar actividades que enriquezcan.*

Los participantes muestran pocos conocimientos relativos a educación inclusiva e intercultural, ya que apenas nombran algunas alternativas como la reducción de alumnado por clase, solicitar profesorado apoyo y la puesta en marcha de metodologías activas, pero ninguno de ellos concreta más allá, no se muestra una autocrítica o una reflexión sobre su propia práctica educativa, salvo en un caso donde parece que sí se es consciente de la dificultades de no tener una formación específica para realizar una plena inclusión del colectivo, y se alude la necesidad de *conocer cómo establecer escuelas democráticas, cómo poner en juego estrategias metodológicas que aprovechen esa riqueza que supone la diversidad en cada uno de los grupos, cómo trabajar en red con otros agentes y profesionales que acompañan a estos jóvenes* (enc.7). Sin embargo, en las investigaciones nacionales e internacionales relativas a la atención a la diversidad se destaca la necesidad de una reflexión crítica sobre la propia práctica docente (Armstrong, Armstrong y Spandagou, 2011; Heng et al., 2019).

En el estudio con el Proyecto INCLUD-ED de Valls, Prados y Aguilera (2014) encontraron que ampliar el tiempo y espacio de aprendizaje suponía una mejora de los resultados escolares y mayor cohesión entre los miembros. Así, algunas de estas prácticas consistían en *El Programa de Escritura (Writing Program)* para que

alumnado, profesorado y familias participasen en actividades de lectura y escritura; *La Biblioteca tutorizada*, actuación de éxito del Proyecto Includ-ed, que consiste en que la biblioteca permanezca abierta y disponible más allá del horario escolar para que los estudiantes puedan realizar los deberes contando con el apoyo de familiares o voluntariado para supervisar dichas tareas; o las *clases de lengua materna* en preescolar y primaria, programa llevado a cabo en Finlandia, donde se considera que es fundamental para el desarrollo integral del niño.

Coincidiendo con estudios previos, a lo largo de todo el cuestionario, en líneas generales, se señala en numerosas ocasiones que existen dos principales problemas en cuanto a la educación de este colectivo de jóvenes: la barrera idiomática (Cummins, 2001; Exteberria y Elosegui, 2010; Martín-Pastor et al., 2017), que constituye el primer problema, ya que esto no permite una integración completa del joven, y el segundo problema es que la no correspondencia de sus intereses con la asistencia a clase de educación formal, ya que su principal objetivo es la inserción en el mundo laboral y por ello suelen descartarse casi siempre por formaciones laborales y/o prácticas que les permitan acceder lo antes posible al mundo laboral (Bayona-i-Carrasco, 2020; Martín Pastor et al., 2017). En este último concepto, uno de los encuestados añade que *dado el interés prioritario por acceder al mundo del trabajo con el que suelen contar estos jóvenes, se tendrían que introducir modificaciones para hacer compatibles la actividad laboral con la continuidad de los estudios* (enc.7).

Es importante resaltar que en el cuestionario diversas respuestas tienden a proponer que lo mejor sería la separación en grupos homogéneos, especiales para este colectivo, y donde principalmente se refuerce el idioma. Este sería, el modelo *Multiple Tracks* imperante en Europa y que la LOE establece en España. Este modelo, tal y como explican Simón y Echeita (2013), termina, finalmente, en provocar una discriminación que no cabría en el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos. Igualmente, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa indica en su proyecto “Perfil de Competencias del Profesorado para la Inclusión” (2012) que el docente debe apoyar a todo el alumnado y promover un aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todos los estudiantes se deben enseñar mediante enfoques educativos efectivos en clases heterogéneas.

Aunque ya en la LOGSE de 1990 se señalaba que uno de los objetivos es atender al principio de igualdad de oportunidades y garantizar una educación básica y de calidad a todos alumnos, y por tanto, una respuesta educativa de calidad, los datos indican que estas garantías educativas no siempre se aplican a estos jóvenes que tienen problemas para incorporarse y continuar con la educación formal, y la promoción y obtención del Graduado en ESO. Las personas encuestadas lo vinculan principalmente a la barrera idiomática, tal y como apunta el encuestado 2: *por eso es importante darles la base, el idioma para que en algún momento puedan acceder a un grado medio mediante la prueba de acceso u obtener el título por educación de adultos*. Según Cummins (2001) “*se requieren aproximadamente 5 años para alcanzar la fluidez en esa lengua*”, para este autor se deben buscar intervenciones que mantengan el progreso académico a largo plazo. Al no comprender el idioma en el que se les instruye, tienden a aislarse, lo que pone de manifiesto que los alumnos inmigrantes, en general, no se integran en el ritmo académico (Exteberria y Elosegui, 2010).

En cuanto se nombran las barreras que este colectivo puede encontrar, aparte del idioma, se cite en reiteradas ocasiones el desfase curricular o la formación diversa y diferente a nuestro sistema educativo, *en general, el idioma; el nivel de formación diverso al de nuestro sistema educativo* (enc. 5). Algunos autores como Septién Ortiz (2006) apuntan que se asocia la diferencia cultural a un *atraso educacional que en muchos casos no es real, estas diferencias entre culturas se entienden como un “déficit”* de conocimientos del alumnado minoritario, y por tanto, la escuela debe *completar con apoyos para que “compense” dichas diferencias*. Investigaciones previas argumentan que mientras que la educación esté conectada al contexto sociocultural de la cultura dominante, cualquier diferencia percibida en los estudiantes será probablemente vista como un déficit (Heng et al., 2019).

Por lo tanto, no se estaría atendiendo al principio de igualdad de oportunidades, ya que queda patente que muchos no pueden acceder a cursos específicos y/o Aulas de español, bien por falta de plazas, como apunta el encuestado 7: *sí que nos encontramos con dificultades para encontrar clases de castellano, más allá de lo realizado en los centros, que apoyen sus procesos de inclusión en la nueva sociedad, bien por analfabetismo del joven*.

En la Resolución del 29 de mayo de 2007 además se hace especial mención a la disposición de Aulas de Español. Los entrevistados hacen mención de este apoyo como el único sustento en el que respaldarse cuando un alumno inmigrante tiene total o gran desconocimiento del idioma. Se alude en la Resolución a la posibilidad de asistir al CAREI, pero ninguno de los entrevistados ha nombrado esta posibilidad, se desconoce si es por desconocimiento de este recurso o por otras cuestiones. En nuestras experiencias, algunos de los menores sí que han podido ser derivados incluso a mediados de curso. De acuerdo con Arroyo y Berzosa (2018), se hace imprescindible un diseño curricular del español para inmigrantes, con un currículo propio y unos objetivos concretos que refuerce al profesorado que va a trabajar con ellos, este currículo ayudaría en la evaluación de la comunicación lingüística y otros aspectos que aparecen como problemáticos en la práctica educativa.

El objetivo de la integración, aunque se realice por parte del profesorado del centro, no es sólo su integración en el aula, sino su integración en la dinámica escolar general. En el estudio de Arroyo y Berzosa (2018) el 95% de los participantes opinaban que debían permanecer el mayor tiempo posible en el grupo de clase. Así lo manifiestan también los entrevistados, quienes señalan que existen los “alumnos ayudantes” y que solicitan apoyo a los alumnos de la clase para apoyar la integración en el entorno escolar y del aula: *varía mucho según casos: el resto de alumnos suele acogerlos bien y su integración es más social que educativa* (enc.5). Tal y como indica la ORDEN ECD/1003/2018, en su art. 5 se regula la posibilidad de poner en marcha la opción de apoyo de los alumnos ayudantes. También coincidirían con Arroyo y Berzosa (2018), quienes opinan que uno de los aspectos a trabajar para alcanzar logros académicos en el alumnado inmigrante es la búsqueda de experiencias positivas y actuaciones educativas de éxito con alumnado inmigrante; también, la formación específica del profesorado y que el lugar óptimo de aprendizaje de la lengua vehicular sea el grupo de clase, sin olvidar el trabajo compartido con el aula de inmersión.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Etxeberria et al. (2009) donde se pone de manifiesto lo siguiente: los profesores que tienen buenas actitudes hacia la escolarización de menores inmigrantes; aunque no tienen suficientes conocimientos respecto a las necesidades de este colectivo; sufren falta de medios a la hora de dominar las habilidades para adaptar materiales y crear nuevas experiencias integradoras; aunque el profesorado conoce recursos para la educación intercultural, son considerados

insuficientes; por último, también se destaca que tienen poco tiempo, recursos, formación y apoyos para realizar su tarea adecuadamente. De igual forma, nuestros resultados también coincidirían con Ausín y Lezcano (2014), quienes iniciaron un estudio para conocer la atención educativa de los centros escolares para la inclusión del alumnado extranjero y construyeron el *Documento de Consenso para la Inclusión Educativa del alumnado de procedencia extranjera*. Su documento educativo es adaptable a cada comunidad autónoma, cuyo fin es normalizar las diferencias en el contexto del aula y del centro. Está compuesto por trece programas, los cuatro programas fundamentales, en orden de importancia y que concuerdan con las conclusiones del estudio, fueron: plan de formación para el profesorado, plan y marco de acogida e inclusión y programa de apoyo lingüístico. Contar con un documento de planificación consensuado y validado por técnicos de las comunidades, supone tener una referencia para actuar educativamente sobre este colectivo.

Existe otro estudio relacionado con la educación en los menores inmigrantes sobre las prácticas discriminatorias en la Unión Europea, así algunas de las conclusiones extraídas son que se les escolariza en la lengua del país de acogida y no en su lengua materna, lo que puede llevarles a ser ubicados en niveles educativos inferiores; tendencia a escolarizarlos en centros profesionales y técnicos; fracaso escolar en mayor proporción que los alumnos nativos; mayor discriminación porque tienen mayor dificultades para adquirir destrezas culturales que demanda la escuela; tienen peores resultados escolares (Informe EUMC, 2004).

Se observa, por tanto que los alumnos inmigrantes, debido al desconocimiento del idioma, entre otros obstáculos, tienen muchas más dificultades de integrarse educativamente; la falta de formación específica del profesorado, la falta reflexión y cuestionamiento de la práctica docente (Armstrong, Armstrong y Spandagou, 2011; Heng et al., 2019), junto con la sobrecarga de los profesores en general, para atender adecuadamente en un entorno ordinario a estos jóvenes con necesidades específicas, tampoco facilita que se adapten. De esta manera, sería interesante una organización curricular y de centro que facilite la flexibilidad curricular y organizativa de los centros educativos (Parrilla Latas y Moriña Díez, 2006) y compromiso de los implicados, como forma de reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado (Fernández, et al. 2013).

## CONCLUSIONES

Ya desde 1996, se reconoce desde todos los países europeos con La Carta de Luxemburgo, “una escuela para todos” proporcionando la base para garantizar la igualdad de oportunidades al alumnado con necesidades en cualquier ámbito de la vida.

Tal y como el artículo 10 nombra en la Ley 26/2015 de 28 de junio, del Sistema de Protección a la Infancia “los poderes públicos [...] tendrán como objetivo lograr la plena integración de los menores extranjeros en la sociedad española”, es por lo que profesionales de la educación y las instituciones deben promover acciones para materializar la inclusión de todas las personas fomentando la equidad en el espacio escolar (Mondaca y Gajardo, 2015). Sin embargo, la realidad es que poner esto en práctica no siempre es fácil y hay que seguir trabajando para crear programas y políticas más inclusivas. El sistema educativo actual, más allá de las directrices marcadas por las leyes, no sólo no fomenta la equidad sino que se convierte en un método para llevar a cabo procesos de clasificación-exclusión. Si el sistema educativo apenas es capaz de dar respuesta a la atención a la diversidad en el marco del alumnado autóctono mucho menos capaz será, por nulo interés, para dar respuesta en el caso de los migrantes.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, indica en su escrito *Principios Fundamentales para la Promoción de la Calidad de la Educación Inclusiva – Recomendaciones a responsables políticos* (2009) que “la educación inclusiva requiere sistemas educativos flexibles que den respuesta las diversas necesidades de cada alumno”.

Los Colegios e Institutos, suelen tener como objetivos que los alumnos, sean cuales sean sus necesidades, alcancen unas competencias mínimas según su etapa escolar. Esto no siempre es posible dependiendo de las circunstancias de los menores en general, pues hay casos donde otros problemas, como por ejemplo, que se sospeche que el entorno del menor no le puede ni siquiera asegurar las necesidades básicas de alimentación, higiene, etc, Invitaría a pensar que, sería lógico, que ni el joven ni la actuación, se centrasen exclusivamente en su proceso académico, ya que sus preocupaciones van más allá y son más importantes e inmediatas que aprobar el curso. Esto mismo ocurre con las vivencias que han tenido los menores migrantes.

De acuerdo con el Libro Verde (2008), unos índices bajos de escolaridad completa y un elevado nivel de abandono escolar, limitarán las oportunidades de los jóvenes alumnos inmigrantes de integrarse adecuadamente en el mercado laboral. Si hay dificultades y segregación mientras se les escolariza, se corre el riesgo de que esta situación se perpetúe en la generación siguiente. Una buena escolaridad de los alumnos inmigrantes contribuye, pues, a alcanzar el objetivo de equidad y eficiencia.

Es importante mencionar el hecho de poder establecer una escuela basada en la educación inclusiva e intercultural para lograr una integración de los menores migrantes sin referentes familiares con el objetivo último de conseguir su inserción social plena y por ende, también laboral. Asimismo, es importante que haya una voluntad política educativa Europea para adoptar medidas que logren una inclusión integral y donde se garanticen la protección y defensa de los derechos y libertades de los menores migrantes sin referentes familiares (López et al., 2019).

La inmigración puede aportar una valiosa contribución cultural y educativa en el ámbito escolar, ya que el alumnado autóctono también puede aprender de los inmigrantes, tanto de su cultura e incluso de sus vivencias, lo que generaría en último lugar, un diálogo de respeto y tolerancia en la escuela. Si bien el proceso de la inclusión educativa y social, es complejo y un proceso todavía lejos de alcanzar (Echeita 2008, 2013) por lo que no podemos renunciar a fomentarlo.

El sistema educativo está concebido para rechazar a alumnos inmigrantes, ya que para atenderlos hacen falta muchos recursos. Estos jóvenes consumen recursos pero no generan beneficios, por lo que son vistos como obstáculos y no se espera de ellos aportación alguna. De ahí que el sistema educativo haga lo máximo por conseguir que el tiempo de estancia de estos jóvenes en el sistema reglado, se reduzca a lo mínimo posible: alfabetización básica en el idioma y derivación a centros sociolaborales.

Sería conveniente poder eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de los estudiantes haciendo especial énfasis en aquellos colectivos vulnerables o en riesgo, para finalmente encontrar la máxima calidad y el desarrollo el máximo potencial de cada uno de los alumnos. Todo esto conllevaría a lograr una sociedad más justa educativamente, donde se pudieran combatir con los obstáculos que generan discriminación, exclusión y fracaso, creando así un contexto y un entorno de

aprendizaje estimulante con posibilidades para alcanzar una adecuada formación que permita una participación activa de todos los ciudadanos (Booth y Ainscow, 2000).

Una parte importante del alumnado con necesidades educativas es el alumnado inmigrante que transitoriamente precisa la adopción de medidas educativas. Debido a sus condiciones familiares y socioculturales se encuentra en desventaja educativa derivadas del entorno en el que se desenvuelven. El papel y el enfoque preventivo de la orientación es en este contexto clave, ya que es un agente interno de cambio y líder positivo (Martinez, Krichesky y García, 2010) y sus funciones deben “intensificarse con estos alumnos para intentar compensar esas desventajas educativas de procedencia” (Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra, 2001, p.16). Íntimamente relacionado con el rol preventivo del orientador, en el caso de los menores migrantes, ya que una de las funciones es la de la asesoría psicopedagógica, es imprescindible evaluar el grado de escolarización previa para adecuar las medidas educativas necesarias. La anticipación a la demanda educativa tiene por objetivo prevenir y anticipar la aparición de aquellas circunstancias que puedan ser un obstáculo en el desarrollo íntegro del alumno.

La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa empezó en 2009 un proyecto llamado “Formación del Profesorado para la Inclusión” (TE4I) cuyo objetivo era averiguar cómo se prepara a los docentes de centros ordinarios en su formación inicial para ser inclusivos. Los resultados del proyecto abogan por la necesidad de perfilar las competencias dichos docentes y la promoción de los valores y actitudes profesionales necesarios para lograr la inclusión. Los más destacados fueron respetar la diversidad del alumnado, favorecer a todo el alumnado, trabajar equipo y el desarrollo profesional y personal permanente. También surgen varias recomendaciones para lograr un cambio, entre las que personalmente destacaría, mejorar las competencias del profesorado desde un enfoque integrador para dar respuestas a las necesidades de todo el alumnado, teniendo presente que quien imparta dicha formación debe ser seleccionado cuidadosamente por su experiencia y cualificación apropiada y por último, el compromiso de realizar la reforma del sistema pertinente para lograr los objetivos de inclusión. En este sentido, La OCDE (2005) sugiere que aumentar la calidad del profesorado es la iniciativa que probablemente mejore aún más los resultados de los centros educativos.

Tal y como dice Essomba (2006), *hay que liderar escuelas interculturales e inclusivas*, equipos directivos y profesorado antes la diversidad cultural y la inmigración; promocionar un modelo social más comunitario, *teniendo en cuenta la libertad y la igualdad como valores centrales de cada acción*. Una de las primeras líneas de actuación sería la inclusión en los centros de comunidades de aprendizaje. Propone la implantación del PIFDEI (Plan Integral de Formación y Dinamización hacia la Escuela Intercultural e Inclusiva).

No podemos ignorar lo que se apunta en el Informe PISA 2018, que indica que en España, los directores de centros educativos informan de media una gran escasez de personal y recursos, comparado con la media de la OCDE. Esto tendría que darnos pistas de que algo no funciona adecuadamente en nuestro sistema educativo.

En mi opinión, sería beneficioso desarrollar y aprovechar el potencial del alumnado inmigrante en la escuela, rechazar actitudes fatalistas y no caer desde el profesorado en profecías autocumplidas. Si los profesores apoyan a los alumnos y les ayudan a mejorar, y creen en ellos, las oportunidades de aprendizaje serán mayores. Si escolarizamos a los menores migrantes sin referentes familiares en un colegio o instituto y no ponemos todos los medios para ayudarlos, probablemente estemos actuando en favor del prejuicio de que “no va a aprender” y por lo tanto, no aprenderá. Creo que también la cooperación de todo el equipo docente y de la comunidad educativa en general, también serían unas de las principales estrategias de actuación (López Vélez, 2018).

En la mayoría de las ocasiones, la educación formal no es la primera opción del joven, aunque haya que escolarizarlo por edad, ni se adapta, ni coincide con sus objetivos ni suelen llegar a terminar la educación obligatoria porque su meta final es, en todos los casos, o al menos con los que se ha trabajado en Zaragoza, la inserción en el mundo laboral lo antes posible para obtener el permiso de residencia. No obstante, en el momento en el que se matriculan en cualquier etapa de la educación reglada, se deben proporcionar los apoyos que sean necesarios.

Podría decirse que según mi experiencia, los objetivos de estos jóvenes son, en este orden: primero, obtener el pasaporte en caso de no tenerlo; segundo, conseguir el primer permiso de residencia; tercero, conseguir un permiso de trabajo por cuenta ajena, y en último lugar, para que le permita obtener el permiso de residencia de larga duración.

A día de hoy, desde septiembre de 2018, sólo 3 jóvenes han conseguido un permiso de trabajo por cuenta ajena; dos mientras eran menores y uno siendo ya mayor de edad (todos marroquí). En los tres casos tenían familiares con empresas y/o contactos que les han permitido obtener un contrato de trabajo que regularizase su situación legal. Sólo, durante el período del estado de alarma por el covid19, han conseguido trabajo en el campo como agricultores, otros tres jóvenes (dos subsaharianos y un marroquí) mayores de edad que ya habían obtenido el primer permiso de residencia con anterioridad o durante el estado de alarma.

El informe de la UNESCO de 2015 reconoce la fuerza transformadora de la educación para erradicar la pobreza y para construir un futuro mejor para todos, basado en la igualdad y la justicia social, el respeto a la diversidad cultural y la solidaridad y responsabilidad compartida. Es imprescindible actuar ante la diversidad cultural y la inmigración, hoy tan patente en nuestra actualidad mundial, fomentando prácticas inclusivas en los centros educativos con el objetivo de poder mejorar la convivencia y el rendimiento académico. Estando de acuerdo con Escudero (2012), se debe crear una escuela en la que sientan que importan, que pueden participar y hacer oír sus voces.

La flexibilización del curriculum y por tanto de la práctica educativa, permitiría establecer un puente real entre las competencias y el saber del alumnado, y multiplicando así las posibilidades de éxito de cualquier alumno. Como apuntan Fernández, et al. (2013), *la creación de oportunidades de expresión, podría facilitar el conocimiento de las potencialidades*. Para ello habría que, sin pretender caer en una *utopía*, modificar la organización del centro y del aula, favorecer la presencia del profesor de apoyo como un miembro más y atender las necesidades de todos los alumnos sea cuál sea su necesidad.

En definitiva, es necesaria la transformación de las políticas y estructuras educativas, de las prácticas escolares heterogéneas para lograr una escuela intercultural, lograr la flexibilización del curriculum, para ofrecerles, según sus capacidades y competencias, una respuesta educativa adaptada y eficaz a sus necesidades y adaptando el proceso a las demandas reales de cada alumno para potenciar sus capacidades, ofreciendo mayor calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, multiplicando las posibilidades de éxito escolar y promoviendo así la inclusión. Igualmente, esta transformación pasa por mejorar la formación y desarrollo profesional del profesorado y favorecer la participación de la

comunidad educativa para construir una escuela *entre todos y para todos*. Sin estas transformaciones profundas, la educación inclusiva se quedará en el papel.

*“La atención a la diversidad promueve la igualdad de oportunidades para evitar la desigualdad y la discriminación en la educación y en los parámetros de calidad de ésta” (Muntaner, 2000).*

## **LIMITACIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

En un intento de hacer una revisión de estudios, sumado a una investigación, para abordarla temática tan compleja como es la de la inclusión educativa y más concretamente de los menores migrantes, queda plasmada la necesidad de seguir trabajando sobre la educación inclusiva e intercultural en las aulas, debido a la diversidad de culturas que conviven en los centros educativos hoy en día. Cabe señalar que una de las principales limitaciones que se han afrontado durante el estudio ha sido la de la imposibilidad de realizar una entrevista personal debido a la situación covid-19. No tanto como una limitación pero quizás, ya que al estar directamente implicada debido a mi perfil académico y profesional, pueden coexistir planteamientos subjetivos que forman parte de los resultados de este estudio. A su vez, es cierto que el conocer de cerca esta realidad, puede permitir realizar otros planteamientos que pueden ser objeto propuestas o mejoras en el futuro. Sería interesante la realización de una investigación más amplia que abarcara más agentes implicados con el fin de profundizar en las interacciones y las relaciones que se construyen entre los participantes de la investigación y poder obtener una visión más holística de la complejidad de la situación educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR (2017). *Tendencias globales. Desplazamiento forzado en 2016*. Ginebra: Agencia de la ONU para los Refugiados.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2009) *Principios Fundamentales para la Promoción de la Calidad de la Educación Inclusiva – Recomendaciones a responsables políticos*. Odense, Dinamarca.
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012). *Perfil de Competencias del Profesorado para la Inclusión*. Odense, Dinamarca.
- Amor Almedina, M.I., & Serrano Rodríguez, R. (2020). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Armstrong, D., Armstrong, A. C., & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance?. *International journal of inclusive education*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Arraiz, A., & Sabirón, F (2012). *Orientación para el aprendizaje a lo largo de la vida: modelos y tendencias*. Zaragoza: Servicio de publicaciones. Universidad de Zaragoza.
- Arroyo González, Mª J. y Berzosa Ramos, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379. Enero-marzo. 192-215. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367
- Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía-APDHA. (2019). *Derechos Humanos en la Frontera Sur 2019: Infancia Migrante*. Área de Migraciones de la APDHA.

- Ausín Villaverde, V. y Lezcano Barbero, F. (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 78(13), 30-40. Disponible: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>
- Balsobre Aguilar, L., & Herrada Valverde, R. (2018). Aprendizaje basado en proyectos en educación secundaria: el orientador como agente de cambio. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 29,3, 45 – 60.
- Bayona-i-Carrasco, J., Domingo, A., y Menacho, T. (2020). “Trayectorias migratorias y fracaso escolar de los alumnos inmigrados y descendientes de migrantes en Cataluña”. *Revista Internacional de Sociología* 78(1):e150. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.1.18.107>
- Bravo, A., Santos, I. y Del Valle, J.F. (2011). *Revisión de actuaciones llevadas a cabo con menores extranjeros no acompañados en el Estado Español*. Institutu Asturianu d’Atención Social a la Infancia, Familias y Adolescencia, Consejería de Bienestar Social y Vivienda, Gobierno del Principado de Asturias. En: [www.observatoriodelainfanciadeasturias.es](http://www.observatoriodelainfanciadeasturias.es)
- Bravo, A., Santos-González, I. (2017). *Menores extranjeros no acompañados en España: necesidades y modelos de intervención*. Elsevier. *Psychosocial Intervention*, 26, 55-62.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borrero López, R. y Blázquez Entonado, F. (2018). La Interculturalidad en Extremadura: Tareas pendientes para una escuela inclusiva del S.XXI. *Educatio Siglo XXI*, vol. 36, nº2, 65-92.
- Castro Martín, R.M. (2011) Ponencia en la Jornada Técnica "Análisis del Sistema de Protección de Menores en el Ámbito del Sistema Judicial" celebrada, en Sevilla, 5 de octubre de 2001. Observatorio de la Infancia en Andalucía (OIA).
- Clements, K.A.V., Baird, D. y Campbell, R. (2019). “It’s Hard to Explain”: Service Providers’ Perspectives on Unaccompanied Minors’ Needs Based on Minors’

Forms of Immigration Relief. *Journal of International Migration and Integration* 21:633–648. En: <https://doi.org/10.1007/s12134-019-00668-x>

Comisión De Las Comunidades Europeas. (2008). *Libro Verde. Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia. Bruselas.

Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.

Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra. (2002). *La orientación educativa en la educación secundaria obligatoria*. Navarra: Ona.

Departamento de Educación y Cultura. Gobierno de Navarra. (2001). *La orientación educativa en la Educación Infantil y Primaria*. Navarra: Ona.

Díaz, M. (2017). Menores refugiados: impacto psicológico y salud mental. *Apuntes de psicología*, 35 (2), 83-91.

Domingo Segovia, J., Fernández Gálvez, J. D. D., & Barrero Fernández, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 27-39.

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, núm. 327, 31-48.

Echeverría Fernández, J. y García Castaño, F. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol.19, nº1.

Epelde Juaristi, M. (2017). Nuevas estrategias para la integración social de los jóvenes migrantes no acompañados. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 0(13), 57-85. doi:<https://doi.org/10.4995/reinad.2017.6546>

Escudero Muñoz, J.M. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, vol. 30, nº2, pp. 109-128.

- Escudero Muñoz, J.M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, vol. 21, nº3.
- Esteban de la Rosa, G., y Lledó Mira, E. (2011). Hacia la creación de un “sistema transnacional de protección a la infancia” entre España y Marruecos complementario a actuaciones educativas y laborales. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 0(1), 35-44. Doi: <https://doi.org/10.4995/reinad.2011.835>
- Etxeberria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, pp 235-263.
- Etxeberria, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). *Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco*. Proyecto de Cooperación Transfronterizo. Euskadi-Aquitaine.
- Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H. y Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *Revista de Educación Social*, Nº. 27, 2018 págs. 93-119.
- European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC). Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union. En: [https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/186-CS-Education-en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/186-CS-Education-en.pdf)
- Eurydice. (2004). L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe. Bruselas. En: [www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)
- Fernández Hawrylak, M., & Heras Sevilla, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 24-39.
- Fernández, Solana, Suelves y Vigo, 2013
- Ferrandis, M. V., Grau, C., & Fortes, M. C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28. Recuperado de: <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/4650>

- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Francis, B., Mills, M. & Lupton, R. (2017). Towards social justice in education: contradictions and dilemmas. *Journal of Education Policy*, 32:4, 414-431, DOI: 10.1080/02680939.2016.1276218
- Fuentes, R. (2014). Menores extranjeros no acompañados (MENA). *Azarbe. Revista internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 105-111. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4812192>
- Gallego Obieta, V., Pérez Burrull, I., Martínez Soler, J. J., Ortiz Barahona, A., Valero Torrejón, M., & Pastor Valdés, M. (2000). *La integración social de los menores inmigrantes no acompañados: nuevos retos en la Comunidad de Madrid*. *Acciones E Investigaciones Sociales*, (1 Ext), 109.
- García García, M., García Corona, D., Biencito López, C., & Asensio Muñoz, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de educación*, 358, 258-281. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-358-078
- García Molina, J. (2001). El Proyecto Educativo Individualizado como despliegue y concreción del modelo teórico: una propuesta metodológica para la acción educativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 8, 103-115.
- Gimeno-Monterde, C. (2013). Trabajo social y control migratorio. Tensiones en los sistemas de protección de menores. *Portularia Vol. XIII*, nº2, 15-24. DOI: <https://doi.org/10.5218/prts.v13i2.23277>
- Gimeno-Monterde, C. (2013). Expectativas de acogida en el imaginario de los menores que migran solos. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 9, enero, 142-158.

- Gimeno-Monterde, C. y Láiz Moreira, S. (2017). Mineurs qui migrent seuls et systèmes de protections de l'enfance: une approche régionale dans l'État espagnol. *Empa* 2017/3, nº107, pp. 126-132. DOI: 10.3917/empa.107.0126
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). El método de comparación constante de análisis cualitativo. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York. Aldine Publishing Company (Cap. 5: 101-115).
- Gracia-Calandín, J. (2018). *El desafío ético de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Heng, L., Quinlivan, K. y Plessis, R. (2019). Deconstructing initial teacher education: a critical approach. *International Journal of Inclusive Education*. DOI: 10.1080/13603116.2019.1708982
- Larrañaga, N., García, I., Berasategi, N. y Azumendi, M.J. (2020) Orientaciones de aculturación del alumnado inmigrante y su adaptación a un contexto de bilingüismo en la escuela vasca. *Revista de Educación* 388, Abril-Junio, 39-63. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2020/388/388-2.html>
- López Belmonte, J., López Meneses, E., Vázquez Cano, E., y Fuentes Cabrera, A. (2019). Avanzando hacia la inclusión intercultural: percepciones de los menores extranjeros no acompañados de centros educativos españoles. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 331- 350.
- López Vélez, A.L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/>
- Lorente Muñoz, E., & Sales Ciges, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132.
- Martín-Pastor, E., Jenaro Río, C., & González-Gil, F. (2017). Componentes sociolingüísticos y culturales en el proceso educativo del alumnado inmigrante. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29, 2, 127-144, <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu292127144>

- Martinez Garrido, C.A., Krichesky, G.J. y García Barrera, A. (2010). El orientador escolar como agente interno de cambio. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 54, 107-122
- Moliner, O., Sales, A., Traver, J. A., & Fernández, R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y diversidad* (2), 99-127. Recuperado de: <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/17693>
- Mondaca Rojas, C. y Gajardo Carajal, Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, 47, jun Arica. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001>
- Muntaner, J.J. (2000). La igualdad de oportunidades en la escuela de la diversidad. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 4 (1).
- OECD. *Informe PISA 2018 España*. OECD. En: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_esp\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_esp_ESP.pdf)
- Olaya Cuartero, J., García Jaén, M., García Martínez, S. y Ferriz Valero, A. (2020). Los grupos interactivos en Educación Física: Una experiencia docente en Educación Secundaria. *Federación Española de Asociaciones Docentes de Educación Física (FEADEF)*. *Retos*, nº38, 369-374.
- Olmos, P., Sanahuja, J.M. y Mas, O. (2018). El alumnado de educación secundaria obligatoria ante la inclusión educativa y la docencia compartida. *REOP. Revista española de orientación psicopedagógica*, 29(3), 8-24.
- Parrilla Latas, Á., & Moriña Díez, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 339, 517-539. <http://hdl.handle.net/11441/66853>
- Planas Domingo, J.A. (2008). *La nueva orientación en el sistema educativo*. En M. Álvarez y R. Bisquerra. *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona. Wolters Kluwer.

- Proyecto CON RED (2004). Rutas de pequeños sueños. Los Menores Migrantes No Acompañados en Europa. *Actas del I Seminario Europeo*. Barcelona: Fundación Pere Tarrés y Universidad Ramón Llull.
- Quiroga, V. (2009). Menores migrantes no acompañados: nuevos perfiles, nuevas necesidades. *En la calle: Revista sobre situaciones de riesgo social*, nº14, 8-14.
- Quiroga; V; Alonso, A; Armengol, C. (2005). *Rutas de pequeños sueños. Los menores migrantes no acompañados en Europa*. Barcelona. Fundación Pere Tarrés.
- Quiroga, V., Alonso, A y Sòria, M. (2010). *Sueños de bolsillo: Menores Migrantes No Acompañados/as en España*. Barcelona: Unicef y Banesto.
- Ramírez, A. (2013). *Orientación Educativa en Educación Primaria. Doce meses, doce casos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Russel, S. (1999). *Most Vulnerable of All: The treatment of unaccompanied refugee children in the UK*. London: Amnesty International.
- Ruxton, S. (2000). *Separated Children Seeking Asylum in Europe: A Programme for Action*. London: Save the Children / United Nations High Commissioner for Refugees.
- Senovilla, D. (2008). *Los menores extranjeros no acompañados en Europa*. Fundación Diagrama.
- Septién Ortiz, J.M. (2006). *Una Escuela Sin Fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko. [http://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1\\_191\\_3.pdf](http://www.ararteko.eus/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_191_3.pdf)
- Simón, C. y Echeita, G. (2013) Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En *Transformación de la Educación: La educación inclusiva y la transformación social*. Cap. 2. Madrid: Walters Kluver.
- Tarrés Vallespí, A. (2018). Jóvenes migrantes al habla: trayectorias educativas y vidas con género. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11(2), 370-381.

- UNICEF. (2009). *Ni ilegales ni invisibles. Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España*. Informe 2009. Fundación UNICEF-Comité Español, Consejo General de la Abogacía Española (CGAE).
- UNICEF. (2019). *Los derechos de los niños y las niñas migrantes no acompañados en la frontera sur española*. Madrid: UNICEF Comité Español.
- Vals Carol, R., Prados Gallardo, M., y Aguilera Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.
- Vigo- Arrazola, B., Dieste- Gracia, B. y García- Goncet, D. (2019). Formación de profesorado en y para la justicia social. Una investigación etnográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(4), 88-107, DOI: 10.30827/profesorado.v23i4.11415
- Vila, I. (2000). *Inmigración, Educación y lengua Propia*. La Inmigración Extranjera en España. Colección Estudios Sociales. Fundación La Caixa. 145-165.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2007). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas e inmigrantes. *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante: actas de las jornadas*. Bilbao, 25, 26 y 27 de abril de 2007.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2008). Sobre la enseñanza del español como segunda lengua (L2) a inmigrantes y su relación con el español como lengua extranjera (LE). *Frecuencia - L: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, Nº 35, 58-62.
- Zapata-Barrero, R. (2016). Diversity and cultural policy: cultural citizenship as a tool for inclusion. *International Journal of Cultural Policy*, 22(4), 534-552.

## **NORMATIVA**

- Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Boletín Oficial del Estado. España, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158- 17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Boletín Oficial del Estado. España, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

ORDEN de 20 de febrero de 2004 por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero. Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. En: [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040226/Anuncio6932\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040226/Anuncio6932_es.html)

ORDEN de 27 de diciembre de 2002 por la que se establecen las condiciones y criterios para la escolarización en centros sostenidos con fondos públicos del alumnado de educación no universitaria con necesidades educativas especiales. Consellería de Educación y Ordenación Universitaria. En: [https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2003/20030130/Anuncio2DDA\\_es.html](https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2003/20030130/Anuncio2DDA_es.html)

## Webgrafía

IASS. Instituto Aragonés de Servicios Sociales. Información desde el servicio de menores. <http://atencionmenores.blogspot.com/>

## ANEXOS

### Anexo 1. CUESTIONARIO

1. ¿Has tenido experiencias educativas con menores extranjeros no acompañados?
2. ¿Has podido apoyarte en un protocolo de acogida recogido en el proyecto educativo del centro?
3. ¿Si hay un protocolo, cuáles son las líneas maestras de esos programas de acogida?
4. ¿Existe un miembro del claustro que ejerza la tutoría de acogida? ¿Quién? ¿Cómo se designa a esa persona? ¿Se potencia la voluntariedad?

5. ¿Crees que los profesionales están suficientemente formados para atender este tipo de colectivo?
6. ¿Qué crees que sería necesario aportar en cuanto a formación específica a los docentes para que estuvieran preparados para atender a este colectivo?
7. ¿Crees que los profesores están limitados con el sistema educativo actual para la inclusión de estos menores en el sistema educativo y en la sociedad? Si crees que es así, ¿Qué aspectos crees que habría que modificar para que recibiesen la atención adecuada?
8. ¿Consideras que el alumnado de este colectivo debe de seguir el curriculum ordinario o que se le podrían hacer adaptaciones generales o alguna actuación específica para que obtenga el título (p.ej de ESO)? ¿Qué tipo de actuación?
9. ¿A qué otro tipo de formación formal podrían acceder?
10. ¿Crees que los profesores junto a los orientadores están suficientemente formados para realizar las adaptaciones pertinentes?
11. ¿Los profesores o formadores están informados y formados para atender a las necesidades sociales y educativas de estos colectivos?
12. ¿Cómo funciona la coordinación con los profesionales que trabajan con estos menores fuera del centro educativo? ¿Cómo podría mejorarse?
13. ¿Crees que la normativa vigente es efectiva en cuanto a la aplicación de programas formativos y o educativo a este colectivo? ¿Cómo?
14. ¿Crees que se integran en el colegio/IES social y educativamente? ¿de qué manera?" 15. ¿Hay alumnado que colabore o ayude en la acogida y apoyo de estos menores (mediadores, tutores...)?
16. ¿Qué barreras consideras que tienen este alumnado para integrarse social y educativamente?
17. ¿De qué manera Educación, está apoyando a los Centros Educativos en la gestión del alumnado MENA?

18. ¿Qué metodologías o propuestas organizativas serían las mejores para que se sientan incluidos y puedan aportar conocimientos al grupo?

19. ¿Qué recomendaciones o sugerencias podrías realizar para mejorar la inclusión de este colectivo al sistema educativo y social vigente?