

83 Retos socioeducativos para la inclusión de grupos vulnerables en las instituciones educativas

Ángela Martín-Gutiérrez¹ y Verónica Sevillano-Monje²

1. INTRODUCCIÓN

Es indudable que la educación es un derecho recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, entre otras declaraciones. En este sentido, atender a la diversidad supone un compromiso social tanto de las instituciones como de las personas vinculadas a ellas, para eliminar las barreras que impiden que los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad se desarrollen de manera íntegra. Sin embargo, si revisamos las estadísticas a nivel europeo, observamos como España es el país con mayor porcentaje de tasa de abandono educativo temprano (17,3%) en el curso 2019/2020 por encima de Malta (16,7%) y Rumanía (15,3%). En este sentido, aunque España ha reducido su tasa de abandono en un punto con respecto al año anterior, no ha podido conseguir el objetivo de la Unión Europea de bajar esta cifra al 15% en el año 2020 (figura 83.1).

Según el informe realizado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a) del alumnado matriculado en el sistema educativo español en el régimen general no universitario, el 9,9% de los estudiantes son extranjeros en el curso 2019/2020. La procedencia de estos estudiantes es mayoritariamente de Europa (31,7%) África (29,9%), América (27,4%) y Asia y Oceanía (10,6%).

En la última década en España, la mayor parte del alumnado extranjero se encuentra distribuido principalmente en el régimen general del sistema educativo (más del 95%). Como podemos ver en la figura 83.2, en la etapa de infantil, desde el curso 2009-2010 al 2014-2015, el número de alumnado migrante ha aumentado y posteriormente, en el curso 2019-2020 ha disminuido, registrándose, por tanto, la mayor tasa de estudiantes migrantes en la etapa de educación infantil en el curso 2014-2015 (20,7%). Sin embargo, en educación primaria, la mayor tasa de población migrante (38,96%) se encuentra en el curso 2019-2020

1 Profesora Contratada Doctora en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) y profesora en la Universidad de Sevilla (US).

2 Doctoranda en Educación, personal docente e investigador en formación (FPU) en la Universidad de Sevilla (US).

y la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ha sufrido un descenso progresivo del alumnado migrante matriculado desde el curso 2009-2010 al curso 2019-2020.

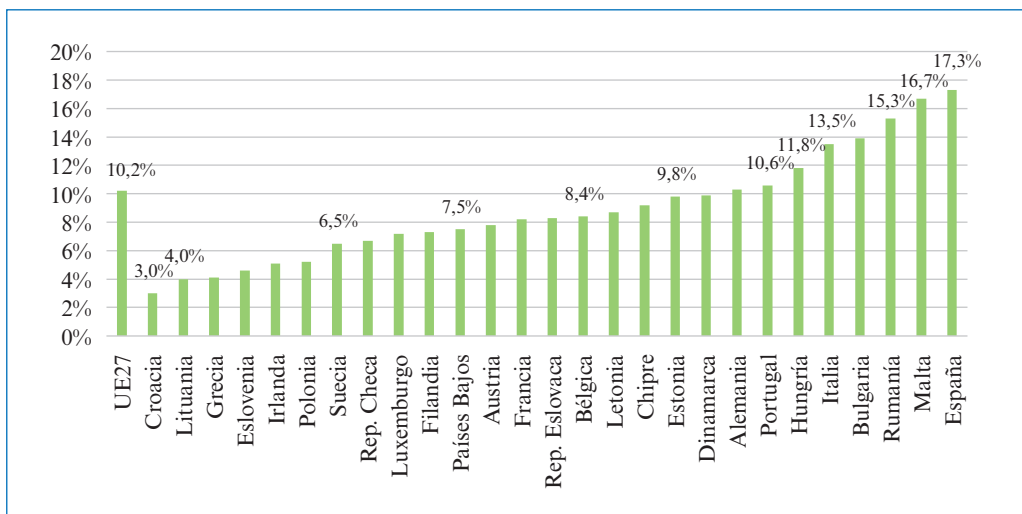


Figura 83.1. Abandono educativo temprano. Países de la UE. Año 2019. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a).

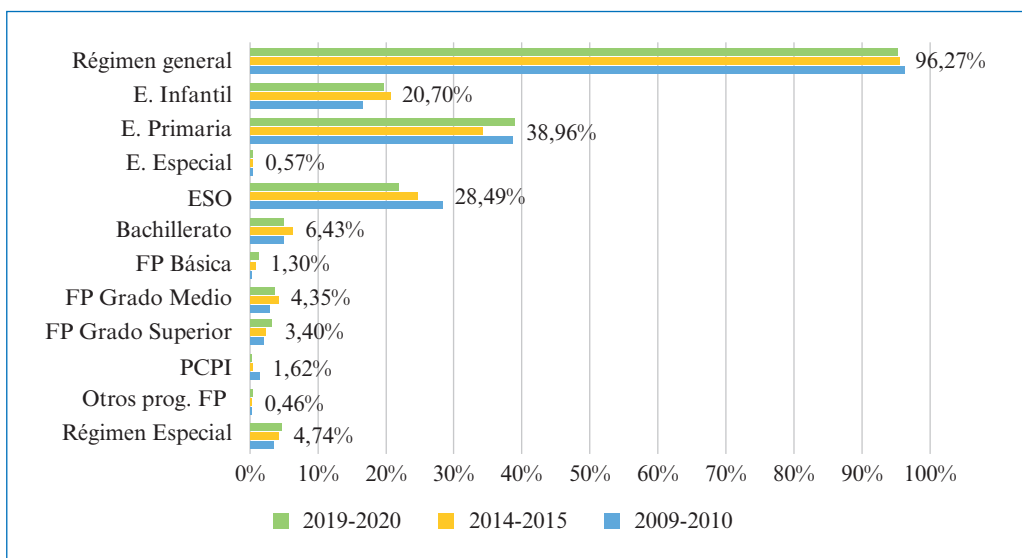


Figura 83.2. Porcentaje de alumnado migrante matriculado en el sistema educativo español. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a).

Tras haber observado el alto índice de abandono escolar presente en España y la reducción de la tasa de estudiantes migrantes en el tránsito de primaria a secundaria —aproximadamente del 10% al principio y mitad de la década y más del 17% en el último curso escolar— podríamos reflexionar sobre qué ha ocurrido con ese alumnado de primaria que no ha llegado a iniciar si quiera la etapa de la ESO. Sin duda alguna, observamos que el índice de abandono escolar en la población migrante es muy alto (147.449 estudiantes), lo que hace contribuir a la cifra del abandono escolar prematuro actual en España (17,3%). En definitiva, de los 894.151 estudiantes que abandonan la etapa de primaria y secundaria en España, 147.449 son estudiantes migrantes (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020a). Esta cifra resulta ser muy significativa teniendo en cuenta que la población de estudiantes migrantes matriculados en el sistema educativo español es del 9,9%. No obstante, el alumnado migrante que finaliza la ESO y bachillerato obtienen un rendimiento igual o incluso superior al de los estudiantes nacionales (Esteban, 2019).

Desde este punto de vista, es necesario conocer el trabajo que desempeñan las instituciones educativas en los procesos de acogida e inclusión del alumnado migrante, así como las estrategias que ponen en juego para su desarrollo formativo e integral. A través de este trabajo se abordará cómo estas cifras afectan especialmente al alumnado diverso culturalmente, así como las variables socioeconómicas y culturales que influyen en su rendimiento académico; el rol de los agentes implicados, su formación y expectativas frente a este alumnado; y, por último, los cambios organizativos, estructurales y metodológicos necesarios desde las instituciones educativas.

2. METODOLOGÍA

La metodología que persigue este trabajo está basada en el análisis documental bibliográfico, que nos permite desarrollar el propósito de la investigación estableciendo los límites investigativos del estudio, facilitando la elaboración de un marco conceptual a través de la articulación de indicadores basados en conceptos y el desarrollo de la discusión o diálogo teórico del estudio (Casasempere-Satorres y Vercher-Ferrándiz, 2020). De esta manera, el resultado del análisis documental bibliográfico nos ofrece la integración sin problemas del material documental en una base de datos con el apoyo de la paráfrasis, la estrategia para resumir la información y el desarrollo de categorías analíticas que nos permitirán conocer los retos socio-educativos para la inclusión de grupos vulnerables (migrantes) en las instituciones educativas.

En este sentido, este trabajo persigue como objetivos específicos:

1. Declarar las variables socioeconómicas y culturales que afectan al rendimiento académico del alumnado migrante y su relación con el abandono educativo temprano.
2. Revelar el rol de los agentes implicados y sus expectativas frente a la inclusión educativa del alumnado migrante que se encuentra en situación de vulnerabilidad.
3. Descubrir los cambios organizativos, estructurales y metodológicos que requieren las instituciones educativas para la atención del alumnado migrante.

4. Proponer líneas de acción estratégicas para fomentar las relaciones colaborativas entre el sistema educativo, el sistema familiar y comunitario para paliar el fracaso y el abandono educativo prematuro del alumnado.

3. RESULTADOS

3.1. Variables socioeconómicas y culturales que afectan al rendimiento académico del alumnado migrante

El contexto inmediato que rodea a los estudiantes influye de manera directa en su rendimiento académico. En esta línea, según Bayona-i-Carrasco, Domingo y Menacho (2020), los tres grandes motivos que explican generalmente el logro educativo son los personales, familiares y escolares. Otros autores agrupan estos motivos en los factores socioculturales relacionados con el capital humano —dedicación de los padres o la elección del centro escolar— y el capital cultural —posición del estudiante en la estructura de clases— (Fernández y Rodríguez, 2008).

Escudero (2016) plantea un modelo más completo con las relaciones ecológicas de los factores implicados en el fracaso escolar. Entre ellos encontramos los aspectos personales y sociales de los estudiantes —la pertenencia a un grupo minoritario, familias de bajos ingresos, mal comportamiento, falta de medios y condiciones para el estudio o la residencia dentro del barrio—; las características familiares —la estructura y la composición, el clima familiar, el alcoholismo, la pobreza, las expectativas y cultura familiares, la valoración de la escuela y el desarrollo de hábitos de comportamiento y valoraciones del trabajo escolar—; la influencia del grupo de iguales —la presión en contra del rendimiento y la excelencia escolar—; y las características de la comunidad de residencia —la pobreza del entorno, peligrosidad, vandalismo, ruralidad, desempleo, bajo nivel cultural y dependencia de sistemas de protección social—.

Si nos centramos en el alumnado migrante en particular, esta realidad se hace más explícita y evidente, ya que el estatus socioeconómico y cultural de las familias puede repercutir de manera positiva o negativa en el rendimiento del alumnado (Castro, 2020). Pero no son los únicos factores que afectan, autores como Escarbajal, Sánchez y Guirao (2015) argumentan como el perfil social e instructivo, especialmente de las madres en situación de vulnerabilidad, favorece o dificulta la superación de las asignaturas de sus hijos/as. Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou (2020) también señalan que los años de escolarización en el país de destino y en el de origen y, en especial, las relacionadas con el origen socioeconómico y sociocultural de los estudiantes, son variables que influyen directamente en la adquisición de competencias, entre las que destacan las lingüísticas.

Para finalizar, numerosos estudios hacen hincapié en cómo los factores socioeconómicos, culturales y educativos influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, que las familias dispongan de recursos culturales y educativos en el hogar, facilita el desarrollo integral del alumnado desde una perspectiva pedagógica (Choi y Calero, 2013; Calero y Escardíbul, 2014).

3.2. Rol de los agentes implicados, su formación y sus expectativas frente a la inclusión educativa del alumnado que se encuentra en situación de vulnerabilidad

El profesorado resulta ser de gran influencia en el desarrollo del estudiante en lo referente a sus comportamientos y actitudes (Fernández, Rodríguez y Miñán, 2016), y, por tanto, el tratamiento que estos otorguen a la interculturalidad y la diversidad, dependerán los valores y actuaciones que el alumnado y la sociedad manifiesten ante la misma, por lo que se podría decir que una adecuada práctica profesional y unas actitudes abiertas a la interculturalidad, repercutirán positivamente en el rendimiento de los estudiantes y en la prevención de conflictos en las instituciones. En este sentido, el informe PISA 2018 (*Programme for International Student Assessment*) publicado recientemente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020b) muestra cómo los estudiantes españoles tienen un alto índice de respeto por personas de otras culturas (España se sitúa en primera posición) y en sus actitudes positivas hacia los inmigrantes (en cuarta posición).

Resulta primordial entonces conocer la perspectiva o visión del profesorado hacia la interculturalidad. A partir de una revisión teórica de estudios e investigaciones (Leiva, 2013; Fernández et al., 2016; Vila-Merino, Cortés-González y Martín-Solbes, 2017; entre otros), podemos decir que los profesionales se clasifican en tres tipos: el primer grupo opta por aislar a estudiantes diversos culturalmente en las actividades; el segundo, se muestran abiertos a la diversidad en sus aulas, pero no manifiestan intención de modificar sus prácticas ni se prestan al trabajo en equipo con mediadores; y el último grupo son receptivos a indagar en los principios de la interculturalidad y la inclusión educativa, respetando el valor de la diferencia en sus prácticas profesionales y haciendo un análisis de las diferentes cuestiones puestas en juego cuando un/a estudiante de origen diverso acude a un centro educativo.

Por tanto, es necesario que el profesorado aprenda a reconocer a los niños y niñas migrantes como portadores de su propia cultura para emplear esos saberes como conocimiento pedagógico (Sanhueza, Carmona y Morales, 2019). Desde este punto de vista, Leiva (2013) determina las actitudes básicas que deben adoptar los profesionales en su estilo y práctica educativa en el aula: evitar el uso de etiquetas y la creación de estereotipos; mantener una actitud dialogante y de resolución pacífica de los conflictos; la concienciación, reflexión conjunta, empatía; el respeto y compromiso hacia la diversidad.

La competencia intercultural del profesorado parte, por tanto, de la negociación de los significados sociales, entrañando un compromiso social y partiendo de la idea de que todas las culturas son igualmente válidas. Asimismo, diseña y aplica su docencia desde sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones, intentando comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de las personas en las que recae su intervención (Vila-Merino et al., 2017). En este sentido, sus habilidades básicas son la empatía, la asertividad, la celebración de la diversidad y el énfasis de la acogida como nuevos anclajes pedagógicos en el desarrollo de la interculturalidad (Pareja, Leiva y Matas, 2020).

La formación continua es también fundamental en la profesionalización al proporcionar a los docentes la oportunidad de seguir aprendiendo y mejorando sus prácticas profesionales (Guerriero, 2017). Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019), la participación del profesorado de educación primaria y secundaria en al menos una actividad de desarrollo profesional en los últimos 12 meses supera el 90%. ¿Pero cuáles son las temáticas formativas y las necesidades de desarrollo profesional? Como se puede ver en la figura 83.3, el profesorado de primaria y secundaria participa con menos frecuencia en actividades relacionadas con la comunicación con personas de diferentes culturas y países (25% y 23%), enseñanza en entorno multicultural y plurilingüe (37% y 32%) y cooperación entre padres/tutores y profesores (43% y 37%), entre otros. Sin embargo, también son estas temáticas en las que expresan tener más necesidad de formación: enseñanza en un entorno multicultural y plurilingüe (18,3% y 18%) y comunicación con personas de diferentes culturas y países (12,5% y 15%). En este sentido, existe una carencia en la formación continua del profesorado con respecto a la adquisición de competencias interculturales e inclusivas (Cernadas, Lorenzo y Santos, 2019; Sanhueza et al., 2019).

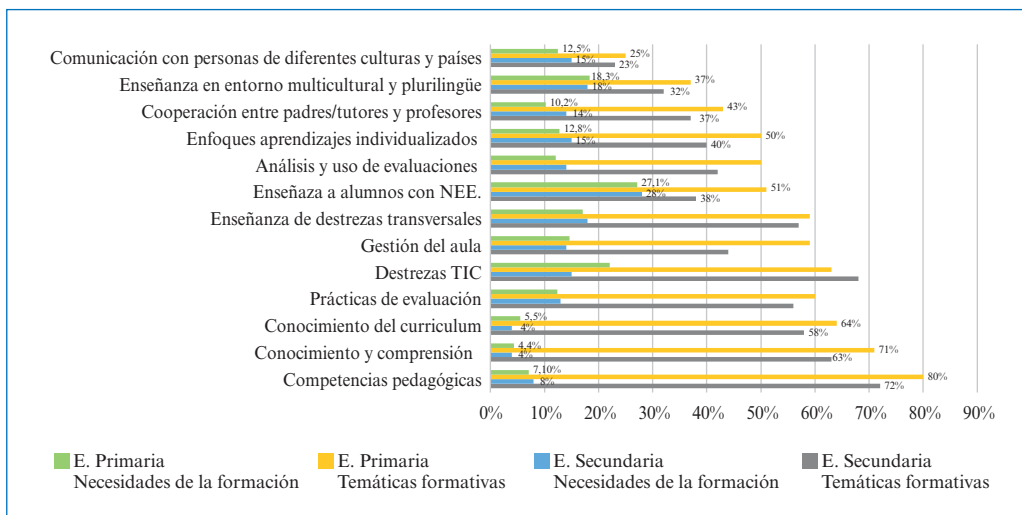


Figura 83.3. Porcentajes de las temáticas formativas y necesidades de la formación. Fuente: elaboración propia a partir del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019).

3.3. Cambios organizativos, estructurales y metodológicos que requieren las instituciones educativas para la atención del alumnado migrante

Todo el análisis anterior nos lleva a reflexionar sobre los cambios que son necesarios en las instituciones educativas. Por tanto, resulta importante ahondar en aquellos aspectos

tos organizativos, estructurales y metodológicos más eficaces para la atención del alumnado migrante, así como evitar todo lo que favorezcan la segregación, la discriminación y la exclusión que dicen responder a políticas inclusivas (González-Faraco, González-Falcón y Rodríguez-Izquierdo, 2020).

Desde una perspectiva macro, las problemáticas de la inclusión educativa en los centros educativos están relacionadas con la concentración del alumnado inmigrante en determinadas instituciones, la calidad educativa y diversidad de los estilos de aprendizaje, la alta tasa de conflictividad y fracaso escolar y el riesgo de aculturación del alumnado diverso (Ortiz, 2014). Tras la revisión de estudios y experiencias que abordan esta problemática desde una perspectiva micro (Alegre, 2011; Choi y Calero, 2013; Calero y Escardíbul, 2014) y el análisis documental de los Proyectos Educativos de Centro (PEC) españoles, así como de otros documentos de planificación educativa, en la tabla 83.1, se recogen las medidas necesarias en torno a la organización educativa y las prácticas pedagógicas.

TABLA 83.1

Medidas necesarias para la atención del alumnado migrante a nivel de la organización educativa y las prácticas pedagógicas

Categoría	Medidas
Agrupamientos	Es necesario crear grupos homogéneos sin atender a la edad cronológica, es decir, poniendo el énfasis en las necesidades educativas que presentan para su agrupación.
Ratio	Es necesario contar con al menos un docente más y un especialista o mediador por clase para la atención individualizada.
Profesionales	La Administración pública debería valorar el papel de la orientación en las instituciones educativas, otorgándoles su puesto laboral a tiempo completo. Actualmente el horario reconocido a nivel público por centro de estos profesionales es de 4 horas a la semana y centrada su labor en la ESO fundamentalmente. En este sentido, quedan por atender muchas necesidades que el alumnado, profesorado y las familias presentan en todos los niveles educativos.
Acogida	Contar con planes de acogida para el alumnado migrante, siendo estos necesarios para facilitar la integración y posterior inclusión.
Estilos de aprendizaje	Las estrategias metodológicas y la evaluación de los aprendizajes deben responder a las necesidades de los estudiantes, teniendo en cuenta su situación de partida y los estilos de aprendizaje ya adquiridos.

TABLA 83.1 (continuación)

Categoría	Medidas
Recursos materiales y humanos	La creación de un centro único de recursos para la atención a la diversidad para garantizar el acceso de todas las personas a ellos sin necesidad de un gran desembolso económico. Existen más recursos para trabajar otro tipo de diversidades como por ejemplo la cognitiva.
Relación con las familias	Es necesario articular prácticas en colaboración con las familias para involucrarlas activamente en el proceso educativo de sus hijos/as. La participación de las familias en los centros educativos es casi nula debido en muchas ocasiones al desconocimiento de la lengua vehicular, las condiciones económicas, culturales y educativas de los padres y madres y a la falta de estrategias para potenciar su participación.
Convivencia	El trabajo desde la tutoría y las dinámicas transversales a nivel curricular son fundamentales para fomentar la convivencia positiva en los centros. Existe un desconocimiento por parte del alumnado en general y específicamente por parte del alumnado migrante sobre los códigos de convivencia (preventivos y correctivos) de la institución y del aula.
Prácticas pedagógicas	Estas prácticas son distantes a las vividas en el origen de los estudiantes migrantes. Por ello, deben ser detectadas las necesidades de partida del alumnado migrante y sus estilos de aprendizaje para adecuar las prácticas y que estas generen un aprendizaje significativo y contextualizado a sus realidades.

Fuente: elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica y la aportación de las autoras.

A nivel metodológico y como respuesta a las necesidades del alumnado culturalmente diverso, surge el «diseño universal para el aprendizaje (DUA)». El DUA es un conjunto de principios que apuestan por diseñar actividades y materiales de tal manera que las personas, diversas en sus capacidades, estilos de aprendizaje o intereses, puedan alcanzar los objetivos del aprendizaje propuesto (Golobardes, 2013). Esta perspectiva de diseño se fundamenta en el funcionamiento de la cognición y también en las teorías del aprendizaje social de Vygotsky. El DUA asume que todas las personas presentan diferencias en tres aspectos sociocognitivos: en el reconocimiento de lo que nos rodea, en las respuestas que damos física y cognitivamente, y en la apreciación afectiva y valoración de nuestro entorno. Como muestra la figura 83.4, es necesario que los recursos vayan dirigidos al uso de múltiples formas de representación, al uso de múltiples formas de expresión y al uso de múltiples formas de motivación.



Figura 82.4. Principios del DUA para el diseño de las actividades. Fuente: Márquez (2019).

4. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, este trabajo presenta las líneas de acción estratégicas que son necesarias para fomentar las relaciones colaborativas entre el sistema educativo (educación

formal), el sistema familiar (educación informal) y comunitario (educación no formal) con el objetivo de paliar el fracaso y el abandono educativo prematuro del alumnado migrante. Como indican Benhammou y Argemí (2012), cuando las instituciones educativas se muestran desconectadas de sus comunidades de pertenencia los estudiantes en situación de vulnerabilidad presentan bajo rendimiento académico y bajas expectativas educativas.

De esta manera, este trabajo formula como medida prioritaria consolidar y potenciar el perfil del orientador/a de las instituciones educativas, ya que dentro de sus funciones se encuentra servir de nexo entre las familias y los centros educativos y entre los centros educativos y el entorno para favorecer y enriquecer la formación integral de los estudiantes en todos los niveles a raíz de la participación de todos los agentes socioeducativos. Como ya nos indicaba la Comisión de las Comunidades Europeas (COM, 2003) dentro de sus «propuestas en la Sociedad del Conocimiento para la contribución del Capital Social positivo» se realizaba la orientación educativa subrayando la importancia de las sinergias entre los docentes, las familias y las comunidades locales, para la construcción de un capital humano y social a través de la educación. Establecemos, por tanto, las siguientes propuestas como líneas de acción desde la orientación educativa:

1. Potenciar el establecimiento de las comunidades de aprendizaje para fomentar la participación de las familias y de las entidades sociales en la escuela.
2. Fomentar metodologías de aprendizaje cooperativo y por proyectos, así como de aprendizaje-servicio a nivel transversal e interdisciplinar en la institución educativa donde se encuentren implicados todos los miembros de la comunidad educativa y social.
3. Favorecer los convenios de colaboración con el tercer sector de acción social para que, de manera conjunta y coordinada entre la escuela y el entorno próximo, se puedan dar respuestas a las problemáticas socioeducativas existentes.
4. En colaboración del sistema educativo, comunitario y familiar —con el objetivo de evitar el abandono educativo temprano y el fracaso escolar— generar proyectos de tránsito nivelar para favorecer la continuidad del alumnado migrante en las etapas de educación obligatoria y postobligatoria, ayudándoles en la creación de sus perfiles personales, académicos y profesionales.
5. Crear una red de trabajo interdisciplinar en el que se encuentren representados los tres sectores (educativo, familiar y comunitario) con el objetivo de promover acciones estratégicas —eventos de visibilidad y sensibilización, promoción de la participación ciudadana, etc.— en pro de la diversidad en su sentido más amplio y, de la diversidad cultural y la promoción educativa del alumnado migrante en concreto.

BIBLIOGRAFÍA

Alegre, M.A. (2011). Educación e inmigración, ¿un binomio problemático? En F. J. García y S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. España: Secretaría General Técnica.

- Álvarez-Sotomayor, A. y Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Sociología*, 78(3), e160. <https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.3.19.083>
- 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>
- Benhammou, F. y Argemí, R. (2012). El papel esencial de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 48-50.
- Calero, J. y Escardíbul, J. O. (2014). El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA-2012. PISA 2012. *Informe español. Volumen III. Análisis secundario*. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/caleropisa2012lineavolumeniii.pdf?documentId=0901e72b81821612>
- Casasempere-Satorres, A. y Vercher-Ferrándiz, M. L. (2020). Análisis documental bibliográfico. Obteniendo el máximo rendimiento a la revisión de la literatura en investigaciones cualitativas. *New Trends in Qualitative Research*, 4, 247-257. <https://doi.org/10.36367/ntqr.4.2020.247-257>
- Castro, B. Y. (2020) *Factores familiares que afectan el rendimiento académico de alumnos de una telesecundaria rural* [Tesis de Maestría, Tecnológico de Monterrey]. <https://hdl.handle.net/11285/636367>
- Cernadas, F. X, Lorenzo, M. y Santos, M. A. (2019). Diversidad cultural y espacios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educación*, 55(1), 19-37. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.961>
- Choi, A. y Calero, J. (2013). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España en PISA-2009 y propuestas de reforma. *Revista de Educación*, 362, 562-593. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-242>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). Commission staff working paper building the knowledge society: social and human capital interactions. *Documentos COM*, 652, 1-59. <https://www.uni-mannheim.de/edz/pdf/sek/2003/sek-2003-0652-en.pdf>
- Escarbajal, A., Sánchez, M. y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 31-46. <https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3772>
- Escudero, J. M. (comp.) (2016). *Inclusión y exclusión educativa: realidades, miradas y propuestas*. Valencia, España: Nau.
- Esteban, A. N. (2019). Estudio comparado del rendimiento académico del alumnado nativo e inmigrante en la Unión Europea en PISA 2015. *Journal of Supranational Policies of Education*, 9, 95-116. <https://doi.org/10.15366/jospoe2019.9.003>
- Fernández, A.D., Rodríguez, A. y Miñán, A. (2016). Una mirada científica a las actitudes docentes hacia la diversidad cultural. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(3), 29-41.
- Fernández, J. J. y Rodríguez, J. C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo Económico*, 14, 323-349.
- González-Faraco, J. González-Falcón, I. y Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2020). Políticas interculturales en la escuela: significados, disonancia y paradojas. *Revista de Educación*, 387, 67-68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438>
- Guerriero, S. (2017). Teachers' pedagogical knowledge: What it is and how it functions. In: S. Guerriero, ed. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. s.l.: OECD Publishing.

- Golobardes, M. (2013). Fomentar la inclusión de todo el alumnado a través del Diseño curricular del aprendizaje. *Revista Digital Entera*, 2(1), 23-30.
- Leiva, J. J. (2013). La interculturalidad, un compromiso de la orientación educativa del siglo XXI. En C. P. Díaz (dir.) y J. Ginés (coord.), *Actas del Congreso Andaluz y Estatal de Orientación Educativa*. Granada.
- Márquez, A. (2019). La Rueda del DUA 2020: Actualización de recursos para derribar barreras a la participación. <https://www.antonioamarquez.com/la-rueda-del-dua-recursos-para-derribar>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020a). *Datos y Cifras. Curso escolar 2020-2021*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadísticas y Estudios.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020b). *PISA 2018. Competencia global. Informe español. Versión preliminar*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Estadísticas y Estudios.
- Ortiz, M. (2014). Inmigración, escuela y exclusión. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 28, 59-78. <https://doi.org/10.5944/empiria.28.2014.12121>
- Pareja, D., Leiva, J. J. y Matas, A. (2020). Percepciones sobre diversidad cultural y comunicación intercultural de futuros maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 75-87. <https://doi.org/10.6018/reifop.404441>
- Sanhueza, S., Carmona, C. y Morales, K. R. (2019). La escuela como espacio para el reconocimiento del patrimonio cultural de niños y niñas que han migrado. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 387-396. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300387>
- Vila-Merino, E., Cortés-González, P. y Martín-Solbes, V. (2017). La formación del profesorado y la importancia de las competencias interculturales y emocionales desde la perspectiva ética. *Modulema*, 1, 5-20. <http://hdl.handle.net/10481/47158>