



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar

Ferrer Planchart, Sonia Clementina

Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar

Revista Educación, vol. 45, núm. 1, 2021

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134005>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41372>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.


Estrategias socioeducativas desde la orientación para la inclusión de estudiantes inmigrantes en etapa escolar

Socio-Educational Strategies for Inclusion of Immigrant Students at Schools

Sonia Clementina Ferrer Planchart

Universidad del Zulia, Venezuela

soniaferrerp4053@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0001-7886-2821>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.41372>

Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44064134005>

Recepción: 23 Abril 2020

Aprobación: 13 Agosto 2020

RESUMEN:

La migración en algunos momentos es descrita como un *acontecimiento vital estresante* porque implica cambiar un modelo de vida por otro, pudiéndose ver afectadas diferentes áreas del desarrollo de la persona; de allí que el presente artículo tiene como objetivo proponer estrategias socioeducativas para fomentar la inclusión del alumnado inmigrante y del inmigrante en etapa escolar. Metodológicamente comprende un análisis documental proveniente de diversas fuentes bibliográficas. Sobre los hallazgos más significativos desarrollados al respecto en dichas investigaciones, se destaca que el enfoque de la inclusión es un proceso que implica la participación y aprendizaje de igualdad, donde la escuela debe dar respuesta a la diversidad cultural, características de aprendizaje, aptitudes y necesidades del estudiantado. Su supuesto básico consiste en que es necesario modificar el sistema para responder a todo el alumnado potenciando su participación y un aprendizaje equitativo, eliminando todo tipo de exclusión. Se concluye que un sistema educativo que promueva la participación y el aprendizaje de igualdad está constituido por un trabajo en equipo entre todos los que conforman la escuela, más aún en la creciente entrada de estudiantes provenientes de diferentes países, con formas de expresión lingüística y modos diversos de convivencia (Montalvo y Bravo, 2012). Esta realidad crea un escenario de grandes desafíos sobre la calidad pedagógica de la escuela, que implica capacitación de los docentes, así como la preparación de espacios de bienvenida educativa como parte de las estrategias de mejora en las acciones para el aprendizaje y adaptación del alumnado, incluyendo los inmigrantes.

PALABRAS CLAVE: Estudiantes inmigrantes, Orientación, Equipo interdisciplinario, Comunidad educativa, Estrategias socioeducativas.

ABSTRACT:

Immigration is sometimes described as a stressful life event since it involves exchanging one life model for another, which impacts various aspects of a person's development. This study proposes socio-educational strategies that promote school inclusion of immigrant school-aged students. The study methodology includes analysis of articles stemming from diverse bibliographical sources. Among the most significant findings, the approach to inclusion is emphasized as a process in which all students participate and are taught equally. The school must also be responsible for addressing cultural diversity, learning features, skills and student needs. The premise of inclusion lies in the need to modify educational systems to respond to the entire student body and eliminate all types of exclusion. It can be concluded that an educational system that promotes participation and equitable learning requires teamwork from everyone at the school, particularly now that more students from different countries are enrolled, which adds new forms of linguistic expression and coexistence (Montalvo and Bravo, 2012). This creates a scenario that challenges pedagogical quality and requires training the faculty to welcome students and other strategies that enhance learning for all students and allow immigrant students to better adapt.

KEYWORDS: Immigrant Students, Focus, Interdisciplinary Team, Educational Community, Socio-Educational Strategies.

INTRODUCCIÓN

A nivel internacional existe un movimiento de políticas educativas en el cual se promueve la inclusión de niños, niñas y adolescentes al sistema educativo. Países como Argentina, México, Perú, Uruguay, Brasil y Ecuador son los que han avanzado en temas de inclusión, pero República Dominicana, Nicaragua,

Guatemala, Paraguay, Panamá, Venezuela y Cuba son países que no desarrollan propuestas educativas inclusivas. Otros países se encuentran en una posición intermedia, entre los cuales están Bolivia, Chile, Colombia, El Salvador y Honduras. (Montánchez, Jornet, Perales, Carrillo y Wilches, 2017). Vemos entonces que la educación inclusiva no se garantiza por igual a todas las personas y grupos sociales; por tanto el desafío para América Latina y el Caribe es superar la desigualdad en la calidad educativa, asegurando la permanencia y la satisfacción de las necesidades de aprendizaje del estudiantado, incluyendo al creciente aumento de población migrante con otras culturas que demuestra la diversidad de las nuevas generaciones. (Blanco y Duk, 2011; Blanco, 2006).

Sobre la base de las consideraciones anteriores es importante destacar la concepción de la Unesco (2017), sobre la inclusión, la cual define como el proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia y los logros de cada estudiante.

Sobre este tema, Alcain y Medina (2017) refieren que la educación inclusiva es un proceso pedagógico y ético el cual repercute en un modelo social de Derechos Humanos, fundamentado en la persona y la ética, que no solo requiere la transmisión de conocimientos, sino que es imprescindible promover un cambio ideológico sobre la concepción que se tiene hacia el tema de la diversidad y de las personas con discapacidad. Finalmente, se trata de garantizar un derecho fundamental: el derecho a la educación, derecho que lleva implícito el de la educación inclusiva.

Para Barrio (2008), la educación inclusiva implica la participación y aprendizaje de igualdad donde la escuela debe dar respuesta a la diversidad; su supuesto básico es que se debe modificar el sistema para responder a todo el alumnado, potenciando su participación y un aprendizaje equitativo, eliminando todo tipo de exclusiones sociales, económicas y culturales.

Según Blanco (2006), las escuelas con una orientación inclusiva se plantean

transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas comunes para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. (p.7)

En este sentido, es pertinente reconocer el desarrollo integral como uno de los objetivos que recomienda todo sistema educativo en el mundo; el mejoramiento en la calidad de la educación es una meta que se han propuesto quienes tienen en las manos el compromiso de desarrollar una serie de reformas para dar respuesta a los requerimientos sobre la diversidad de estudiantes que logran ingresar, crecer y transformarse en un aula de clases.

Por consiguiente, es oportuno señalar uno de los principios definidos por la Unesco, el cual tiene que ver con la diversidad cultural, en donde las distintas manifestaciones caracterizan a las etnias y grupos que conforman una nación o territorio (Andújar, 2012). Este principio describe la relación entre los seres humanos de múltiples orígenes culturales, lo cual trae consigo nuevos hábitos, costumbres, religiones, formas de expresión lingüística y modos de convivencia (Montalvo y Bravo, 2012).

Ahora bien, es oportuno entrelazar los contenidos inherentes a la inclusión con los movimientos migratorios de familias con niños, niñas y adolescentes; las razones que explican esta relación tienen que ver con las constantes movilizaciones de personas de una nación a otra, proceso complejo y multicausal que demanda un análisis sobre el papel de los centros escolares en la atención de esta población en edad escolar.

Con base en estos planteamientos, Mondaca, Muñoz, Gajardo, y Gairin, (2018) afirman que la incorporación creciente de los hijos de inmigrantes crea un escenario intercultural con grandes desafíos, pues actualmente no existen estudios diagnósticos los cuales permitan organizar iniciativas políticas para generar su integración al sistema educativo, por la cual diversos actores sociales (estudiantes, padres/madres y apoderados/as) han aplicado estrategias específicas de inserción adaptadas al contexto local, generando así mecanismos emergentes de integración sociocultural.

Cabe destacar que los prejuicios y discriminación que enfrenta el estudiantado inmigrante en muchos casos tienen que ver con el color de la piel, la forma de hablar y otras características distintivas que se constituyen en elementos que generan tensiones en las relaciones entre estudiantes nacionales y extranjeros, que puede dar pie a situaciones de *bullying* (Poblete y Galaz 2017).

Otro aspecto por considerar en este tema es el tipo de familia y su impacto en el aprendizaje del alumnado de diferente origen, para Oliver (2010), el fracaso escolar en niños, niñas y adolescentes es el resultado de la combinación de factores que se relacionan con padres pobres, mal escolarizados o pertenecientes a determinadas minorías.

En este contexto, Cherkashina, Novikova, Dembitskiy, Pugachev y Iakovleva, (2019) explican que la barrera lingüística es el principal aspecto que dificulta la adaptación; en el caso de los hijos de migrantes en edad escolar que llegan a Rusia reciben la enseñanza en lengua rusa, como resultado no aprueban y son clasificados automáticamente como reprobados, situación que lleva al estudiantado a comunicarse y relacionarse solo con sus connacionales, presentándose entonces un choque cultural y un potencial conflicto de costumbres y tradiciones nacionales.

Con referencia a lo anterior, Pavez, Ortiz, Jara, Olgún y Domaica (2018) refieren que en el proceso de escolarización de niñas y niños inmigrantes, las barreras que se presentan son el idioma, el racismo, la posición económica familiar y la violencia de género.

Sobre el tema de la discriminación, en el contexto de España, el desarrollo de planes para la igualdad de género ha presentado importantes avances, lográndose mantener el desarrollo de políticas para hacer frente a las desigualdades por causas de origen étnico y de raza, para ello promueve el diálogo intercultural y la inclusión de los inmigrantes desde el proceso de la interseccionalidad, herramienta que representa la justicia y la defensa de los derechos humanos de los grupos vulnerables (Zota, 2015 y Expósito, 2013).

Retomando la compleja realidad que vive el estudiantado inmigrante en los centros educativos, Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017) plantean que una de las principales debilidades de los programas de acogida en las escuelas chilenas tiene que ver con la ausencia de lineamientos educativos que orienten el trabajo de gestión y organización de la incorporación de dichos estudiantes, por ello recomiendan la promoción de nuevos enfoques hacia la diversidad cultural, a través de normativas que puedan orientar el trabajo desarrollado por la comunidad educativa.

Con referencia a lo anterior, Oller y Colón (2010) hacen énfasis en la consolidación de aulas de acogida en España, donde se atiende al estudiantado recién llegado incluyéndolo en los grupos pequeños durante unas horas de su horario regular, el propósito es facilitar su integración a las costumbres y ritmo del país de acogida, además de establecer un plan intensivo en el caso del aprendizaje del idioma. El aula de acogida se convierte entonces en un espacio alentador de apoyo y recursos para el abrumado alumnado que recién ingresa en el centro educativo, allí podrá compartir aspectos importantes de su país de origen, sus recuerdos, además del duelo que se experimenta en la migración y superarlo.

Tomando en cuenta los planteamientos descritos anteriormente, Fernández y Santos (2014) refieren que el personal docente conjuntamente con el/la orientador/a deben estar atentos a las manifestaciones, alteraciones y preocupaciones del estudiantado inmigrante en el que expresen su dificultad para adaptarse al cambio que implica estudiar en otro país, así como también otras acciones que puedan presentarse en el aula con el conjunto estudiantil, que demuestren la necesidad de intervenir desde diferentes enfoques y estrategias con todo el grupo de estudiantes inmigrantes y no inmigrantes, que permitan su inclusión, ello repercutirá en su permanencia y continuidad en el sistema educativo.

Analizados los argumentos anteriores, el presente trabajo tiene como objetivo proponer estrategias socioeducativas para fomentar la inclusión de estudiantes inmigrantes, desde los aportes de diferentes fuentes bibliográficas, enfocándose principalmente en la Orientación educativa como praxis científica.

Comprende un análisis documental proveniente de diversas fuentes bibliográficas: libros, revistas y memorias de congresos con investigaciones sobre el tema de la inclusión de estudiantes inmigrantes. La organización de las fuentes documentales estuvo establecida según los siguientes criterios:

1. Selección de la temática de interés.
2. Su procedencia, en este caso aquellos estudios con experiencias de migración.
3. Investigaciones actualizadas en el tema y que presentarán propuestas y recomendaciones que permitieran fundamentar las presentadas en el estudio.

Estas fuentes documentales fueron analizadas corroborando la autenticidad del material seleccionado, en donde se presentó coincidencias en el desarrollo del tema estudiado.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA MIRADA DESDE LA DIVERSIDAD MULTICULTURAL MIGRATORIA

El progresivo reconocimiento de los derechos humanos refleja la toma de conciencia de las sociedades sobre el tema de las desigualdades, la diversidad e igualdad de oportunidades, especialmente el derecho a la educación que sin condiciones debería de disfrutar todo ser humano, es a partir de allí que nace el concepto de educación inclusiva, en el cual se profundizará en los siguientes apartados.

Según Hung (2008), Unesco (2008), el objetivo principal de la educación inclusiva es el respeto por la diversidad, características de aprendizaje, aptitudes y necesidades del alumnado, eliminando toda forma de discriminación, con una educación de calidad para todos.

En este orden de ideas, diferentes definiciones en investigaciones actuales sobre el tema coinciden en plantear que se refiere a la atención del estudiantado con discapacidad, haciendo referencia a aquellas personas que padecen disminución de sus funciones a nivel motor, auditivo, visual y deficiencias cognoscitivas; así como los que manifiesten necesidades educativas especiales (Cotan, 2017; Gómez y García 2017; Plancarte, 2017; Bagnato, 2017; Figueroa, Gutiérrez, Velásquez, 2017; Ramírez, 2017).

Por otro lado, Luque (2016) complementa su concepción sobre el tema, describiendo dentro de ese grupo las llamadas necesidades específicas, estas son aquellas que presentan al estudiantado superdotado a nivel intelectual y al alumnado extranjero. Así como también la diversidad sexual, cultural y de creencias (Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairin, 2018).

Para, Rivero (2017) una escuela inclusiva pone su atención a su estructura organizacional, comprometiendo e involucrando a todo su personal en la atención de todos sus estudiantes, tengan discapacidades o no, el objetivo es sensibilizar tanto a docentes como personal directivo, administrativo, padres y responsables, y comunidad en general en el apoyo y aceptación a través de prácticas inclusivas en el aula y fuera de ella.

Por su parte, Veloquio (2016) refiere que el propósito de la educación inclusiva es permitir que el profesorado y el estudiantado se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.

Poniendo énfasis en las oportunidades que ofrece el contexto educativo, García, Amezcua y Fuentes (2016) plantean que en la educación inclusiva se aborda un proceso de enseñanza-aprendizaje, como un espacio de socialización en el que se minimizan los riesgos de exclusión biopsicosocial asociados a la diferencia socioeconómica, funcional, cultural o de género. Dicho proceso no depende únicamente de las características particulares, sino del conjunto de oportunidades y recursos que se ponen a la disposición del estudiantado y que propician el desarrollo de capacidades, a partir del respeto a la diferencia y el valor que supone la diversidad.

Para, Durán y Giné (2011) la educación inclusiva está asociada al desarrollo integral, independientemente del origen del alumnado y características personales a ser atendidos en la escuela común.

En este orden de ideas, resulta fundamental explicar que no existe una única perspectiva al plantear el tema de la inclusión a nivel de un estado ni en un centro educativo; en primer lugar, los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumno diverso y no al revés; en segundo lugar, la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todo el conjunto estudiantil, y en particular por razones migratorias, culturales, sociales de género y discapacidad que puedan estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso. Finalmente, en tercer lugar, la inclusión es un proceso de mejora del centro con la participación de toda la comunidad educativa, identificando y minimizando los factores de exclusión con el compromiso de mejorar las condiciones de las instituciones y brindar oportunidades a toda la comunidad estudiantil, (Durán y Giné, 2011).

Sobre la base de los contenidos explicados, Sánchez y Moreno (citados en Guerrero y Páramo 2015) comprenden los términos inclusión y diversidad como un continuo de aspectos donde tienen cabida las diversidades generadas por minorías lingüísticas, étnicas, culturales, de género, grupos marginales o en situaciones específicas.

A este respecto, es oportuno resaltar lo planteado por Rodríguez (2016) cuando refiere que se hace urgente examinar y reflexionar sobre nuevos fenómenos; grandes flujos migratorios, movilidad y diversidad cultural que obligan a las escuelas a replantearse sus objetivos e incorporar rápidamente nuevas concepciones culturales ante un aula cada vez más plural.

En este sentido, las escuelas que trabajan para la inclusión deben encontrar la manera de ayudar a los inmigrantes, fomentando la inclusión gracias al idioma dominante y su instrucción tan pronto como sea posible. Hay iniciativas educativas que trabajan para reducir la brecha entre los grupos raciales y étnicos con el fin de ofrecer una educación más inclusiva e igualitaria (Prize y Chacko 2010).

En resumen, queda claro que cada una de las definiciones sobre la educación inclusiva antes descritas tiene importantes coincidencias como el derecho a una educación integral de todo el estudiantado, respetando la diversidad cultural, aptitudes y necesidades personales, educativas y sociales, eliminando toda clase de discriminación y exclusión, a través de espacios inclusivos, personal docente capacitado que permita la inserción y participación en el proceso educativo de todo el alumnado, independientemente de su origen y sus características.

Estudiantes inmigrantes: transición sociocultural

El fenómeno de la migración se presenta con movimientos multiculturales que van en constante aumento, dirigiéndose hacia diferentes destinos en búsqueda de mejores condiciones de vida. Muchos de estos traslados están conformados por familias con hijos en edad escolar, quienes a pesar de tener acceso al sistema educativo, no siempre al proceso de transición, inclusión y adaptación a la escuela se desarrolla de manera adecuada.

Sobre este tema, Fernández y Santos (2014) refieren que cuando los procesos de transición los protagonizan los hijos de inmigrantes, intervienen elementos y circunstancias complejas, como factores relacionados con la cultura de origen, los procesos migratorios, y las experiencias académicas previas. Como respuesta a estos planteamientos, sugieren los autores que el sistema educativo de continuidad y coherencia al tránsito de uno y otro a dichos ambientes y de las acciones pedagógicas y psicopedagógicas necesarias para abordarlos.

Contrariamente a los planteamientos expuestos anteriormente, Bustos y Gairin (2017) señalan en su investigación sobre el factor relacionado con la cultura de origen que hay una limitada predisposición a la interculturalidad; además, en las escuelas consideran que es el estudiantado es quien debe adaptarse al sistema escolar.

Otro aspecto, explican Mondaca, Gajardo y Poblete citados en Bustos y Gairin (2017), cuando señalan que en América Latina se han particularizado las medidas gubernamentales sobre la interculturalidad hacia los contextos indígenas, dejando fuera de estas los colectivos emergentes de migraciones contemporáneas, lo

cual es motivo de muchas dificultades que enfrenta el alumnado migrante para su inclusión en las sociedades receptoras.

Montón (2003), en su obra aborda los procesos relacionados con la escolarización del estudiantado inmigrante que presenta mayores dificultades para su incorporación en el sistema educativo, así como el de incorporación tardía que posee un nivel de escolaridad deficiente o inexistente, o con un escaso o nulo dominio de la lengua de la sociedad de acogida, a partir de estos planteamientos formula algunas propuestas para su atención. Sobre este tema, Castillo, Santa Cruz-Grau y Vega (2018) destacan en su estudio que en las escuelas chilenas se presentan situaciones que reflejan la segregación de los inmigrantes, y por eso es necesario que la política escolar intervenga en la distribución del estudiantado para atender las consecuencias de dicha discriminación en las aulas de clases.

Un dato importante que se destaca en Pisa (2010), en su investigación sobre el rendimiento de estudiantes inmigrantes y la atención de los países de acogida en la satisfacción de sus necesidades, es sobre cómo las políticas educativas de dichos países influyen en el rendimiento académico y en la integración del estudiantado inmigrante en el sistema escolar, a la vez que los forma para disfrutar de las oportunidades disponibles en los países donde ahora residen.

Se entiende entonces en los sustentos descritos anteriormente, que el proceso de transición del alumnado inmigrante puede verse fortalecido si las políticas de los países que los reciben están planteadas bajo criterios de inclusión hacia la diversidad, es aquí de suma importancia la intervención eficaz y oportuna del centro educativo, de sus docentes y orientadores capacitados en el tema, con su práctica humanizadora, innovando en estrategias y acciones, las cuales logren fortalecer las habilidades personales y académicas del grupo estudiantil con diferentes nacionalidades.

Cuerpo docente inclusivo: atención del alumnado inmigrante

El estudiantado inmigrante, cuando ingresa a los centros educativos, se encuentra con compañeros/as y profesores/as que poseen una cultura, costumbres e idiomas desconocidos, teniendo la necesidad de adecuarse al nuevo contexto donde se desarrollará su vida académica.

En este orden de ideas, Fernández, Fernández y Rodorigo (2017) indican que, “la incorporación de estudiantes inmigrantes en las escuelas ha generado la necesidad de construir espacios interculturales que favorezcan, además del desarrollo cognitivo, su inclusión académica y sociolaboral” (p. 483). Sobre el rol del docente, los autores plantean que las preconcepciones culturales, creencias estereotipadas y prácticas pedagógicas envejecidas dificultan una comprensión de las especificidades de la cultura de origen de sus estudiantes.

Por ello, en la práctica pedagógica es importante que cada docente tenga una actitud favorable hacia la diversidad cultural, más que el hecho de que posea o conozca una técnica determinada para atender dicha pluralidad (Sanchiz, 2009). Refiere además la autora que la diversidad tiene múltiples orígenes, perspectivas y valoraciones; y la postura que se adopte ante ella no es tanto una opción técnica-pedagógica como una opción ética; por lo tanto se requiere desarrollar procesos sistemáticos colaborativos entre directores/as, docentes, estudiantes, familias y comunidad, que favorezcan la inclusión en el sistema educativo.

También es oportuno hacer referencia que “la intolerancia, el rechazo y la ignorancia hacia la migración son entes determinantes para el nacimiento de conductas discriminatorias (racismo y xenofobia) desembocando en la marginación y exclusión social” (Mondaca, 2018 p. 71). Para dar respuesta a estas diferentes formas de discriminación el autor considera que en los procesos de inclusión, la escuela debe innovar reconociendo la importancia del cambio a nivel curricular; valorando la presencia de niños y niñas migrantes, que implica diversidad de identidad cultural; para ello es necesaria la capacitación del/la docente de aula.

Por su parte, Castillo (2016) considera que para lograr una educación inclusiva se necesita que el personal docente cambie sus paradigmas de vida, asumiendo una visión integral de su trabajo, para ello es importante

que posea competencias dirigidas hacia una actitud de apertura ante los cambios que se están presentando en las aulas con la presencia de una diversidad de estudiantes que requieren desarrollarse en espacios de aprendizaje inclusivos.

Como aporte a dichos planteamientos, Moriña y Perera (2015) sugieren tomar en cuenta los elementos del contexto educativo como metodologías adecuadas, actitudes positivas y relaciones sociales, las cuales contribuyan a que el estudiantado esté incluido social y educativamente en las aulas. También, Simó, Pamies, Collet y Tort (2014) plantean la importancia de que el profesorado pueda capacitarse y formarse en los distintos modelos de acogida, reflexionando sobre las maneras de aprendizaje de sus estudiantes.

Herrera, Parrilla, Blanco y Guevara (2018) complementan al señalar que la capacitación de docentes, en lo que tiene que ver con la educación inclusiva, debe desarrollarse en una constante dinámica, donde se evalúen los procesos humanos y se reformulen objetivos que den respuesta al enfoque de atención a la diversidad. Es fundamental un personal bien capacitado para integrar al alumnado inmigrante y refugiado; así como también es importante destacar que este personal educativo necesita apoyo para hacerse cargo de clases multilingües y multiculturales las cuales a menudo incluyen estudiantes con necesidades especiales (Unesco, 2018; Global Education Monitoring Report Team, 2018)

Orientación educativa en el contexto multicultural de la migración

En relación con el tema de la atención a la diversidad y multiculturalidad desde la Orientación, Grañeras y Parras (2008) afirman

que el concepto actual de educación exige que la Orientación y la tutoría: Favorezcan y den una atención adecuada a la diversidad del alumnado tomando en cuenta sus diferencias individuales, sus motivaciones, desarrollo cognitivo, estilos de aprendizajes, además de otros factores como migraciones, marginados, minorías étnicas, clase social y transición del alumnado, para conseguir la mayor adaptación a las nuevas demandas y todo aquello que de alguna manera impacte en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante. (p. 181)

En cuanto a las estrategias de intervención desde la Orientación educativa, Grañeras y Parras (2008) recomiendan adaptaciones curriculares, asesoramiento a docentes, equipos directivos, padres y madres, alumnos y alumnas, elaboración de materiales curriculares adaptados, y agrupaciones flexibles.

Por su parte, Molina (2007) considera que la orientación para la prevención, desarrollo y atención a la diversidad es un proceso que implica planificación y sistematización de acciones en la toma de decisiones para impulsar el desarrollo de habilidades personales y sociales del estudiantado, sugiriendo el modelo de intervención grupal por programas, como la forma más pertinente de ofrecer una orientación ecológica en los centros escolares.

Sobre este tema, Sánchez (2017) plantea que una de las condiciones de la orientación como profesión está diseñar y desarrollar planes, programas, políticas y estrategias que se incluyen en las instituciones educativas y en la organización de las actividades de consejería y asesoría para ofrecer apoyo y ayuda durante el proceso de formación de las personas en la escuela. Por ello, desde estos planteamientos se presenta el trabajo del/a orientador/a como agente de cambio que contribuye con el desarrollo del potencial humano. Se considera también que la Orientación “ha venido evolucionando como una profesión con perspectiva integral, holística del ser humano; disciplina científica que aborda procesos dirigidos a fortalecer el desarrollo del individuo en todas las áreas y contextos de vida” (Ferrer, 2016, p. 54).

El propósito de este estudio, abordado desde esta praxis, se origina a partir del análisis fenomenológico que fundamenta esta profesión y explica cómo cada persona posee una serie de potencialidades para adaptarse a los cambios y transformarse respondiendo de manera óptima a las circunstancias de la vida. En esta área se presenta la prevención y el desarrollo como principios que buscan ofrecer al individuo estrategias y

competencias para la vida, que le van a permitir responder y actuar de manera eficaz en las circunstancias experimentadas en los ambientes sociales migratorios.

Bajo estos postulados se le puede atribuir a la orientación educativa elementos que facilitan el desarrollo personal, social y educativo del estudiantado inmigrante en función de su diversidad cultural, su lenguaje, su manera de pensar, sus creencias, familia y formas de coexistencia, así como las representaciones de las vivencias que constituyen sus valores e intereses, todo ello conforma una persona con identidad propia, que al trasladarse a otro país lleva consigo una historia de vida personal, que docentes y orientadores con el equipo interdisciplinario deben tomar en cuenta desde su sensibilidad, orientación al servicio y estrategias para contribuir con su inclusión y adaptación en el sistema educativo.

En cuanto a las estrategias socioeducativas, estas conforman las acciones y procesos dirigidos a dar respuesta a los requerimientos que presenta el sistema humano, en este caso se refiere a los procedimientos destinados a fomentar la inclusión de las y los estudiantes migrantes.

En este sentido es importante destacar que el proceso de orientación no solo es competencia del orientador o la orientadora, sino que el conjunto de educadores y educadoras, desde sus respectivas competencias, deben implicarse en el proceso (Grañeras y Parras, 2008). A partir de estos planteamientos se presentan a continuación las estrategias sugeridas para la inclusión de las y los estudiantes, tomando en cuenta todos los aportes analizados a lo largo del desarrollo del presente trabajo.

PROPUESTA: ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES INMIGRANTES EN ETAPA ESCOLAR

Sustentada en la diversa literatura analizada, se toma de Molina (2007), Grañeras y Parras (2008) y Sánchez (2017) las siguientes estrategias de intervención que favorecen la inclusión de estudiantes de origen extranjero:

1. Mejorar la estructura física del centro educativo y crear espacios dentro del aula y en otras áreas externas donde se promueva la inclusión (afiches, carteles).
2. Desarrollar un trabajo colaborativo con el equipo interdisciplinario, incorporando la comunidad educativa, para la discusión y construcción de la normativa (manual de convivencia) diseñada bajo el marco jurídico que fundamenta en sus apartados la defensa de los derechos humanos, la inclusión y la no discriminación; la misión, visión, así como los deberes, derechos y sistema de evaluación; tomando en cuenta la diversidad de culturas, la igualdad y el respeto por todos los que integran el establecimiento educativo sin distinción de raza, color, género y cultura. Dar a conocer a toda la comunidad educativa en reunión el Manual de Convivencia y los acuerdos definidos.
3. Entregarle al representante del estudiantado ante la escuela una copia del manual de convivencia, donde está establecida la normativa para toda la comunidad educativa, hacer una lectura explicando cada apartado con el fin de convenir acuerdos sobre este, asegurándose de que el lenguaje u otra diferencia no sea una barrera, en ese caso gestionar apoyo en la traducción de los contenidos.
4. Conformar grupos de educadores que estén dispuestos a elaborar propuestas de inclusión hacia la diversidad; programando actividades formativas como seminarios, talleres y cursos que les permita profundizar sobre aspectos teóricos-prácticos para mejorar la atención de las minorías étnicas (Bayot, Rincón, y Hernández, 2002).
5. Incorporar la hora guía dirigida por el tutor, dentro del diseño de la planificación para desarrollar el aprendizaje del idioma, cultura y refuerzos académicos, respetando el ritmo de aprendizaje y la historia académica del estudiante. En el caso del aula de acogida, esa hora específica la utiliza el/la docente para ejecutar las actividades de aprendizaje de las niñas y los niños recién llegados,

- congruentemente con las actividades que la escuela organiza con todo el estudiantado (Simó, Pamies, Collet y Tort, 2014).
6. Elaborar programas para potenciar un papel activo del estudiantado en la búsqueda de soluciones, efectuando actividades que fomenten su autoestima, autoconocimiento personal, motivación, inteligencia emocional y proyecto de vida. Así como también temas que fortalezcan las relaciones con su entorno: inteligencia social, asertividad, liderazgo, relaciones interpersonales. Desarrollo cognitivo: Estilos de aprendizajes, creatividad, todas las actividades con un método didáctico cooperativo que fomente el trabajo en equipo.
 7. Incorporar dentro de las áreas de intervención la correspondiente a la cultura y diversidad: a través de ella promover el conocimiento de ambas culturas, aspectos relevantes de su geografía, fauna, flora, economía, comida, cultura, profesiones, tecnología, entre otros, el fin es que valore el entorno que lo recibe fomentando a la vez el respeto a las diferencias para mantener una convivencia fraterna entre el estudiantado de dichas naciones.
 8. Elaborar proyectos curriculares de innovación pedagógica intercultural: Programa de relaciones humanas en la escuela, tolerancia, empatía, valores, diversidad, estereotipos, creencias, lucha contra la discriminación, promoción de la igualdad, entre otros. (Feria de proyectos) invitar a los padres.
 9. Capacitación del grupo docente sobre el tema de la inclusión y las estrategias que permiten potenciar la relación profesor-estudiante, comenzando por fortalecer la empatía, solidaridad, acompañamiento, actitud de apertura y comprensión hacia las diferencias y los procesos de vida que experimenta el alumnado extranjero y sus familias.
 10. Planificar un tiempo de contacto con las familias para obtener información más completa sobre cada estudiante, como experiencias académicas previas y desarrollo personal.
 11. Revisar a final del año si la normativa (manual de convivencia) ha dado respuesta a las realidades que presenta la comunidad educativa, sobre todo en el tema de la inclusión, las razones tienen que ver con las constantes movilizaciones de inmigrantes que se trasladan de una nación a otra.

CONCLUSIÓN

Un sistema educativo inclusivo está constituido por acciones que promuevan el respeto por la diversidad, características de aprendizaje, aptitudes y necesidades del estudiantado, donde se elimine toda forma de discriminación con una educación de calidad para todos (Unesco, 2008). Implica además la participación y aprendizaje de igualdad, donde la escuela debe dar respuesta a la diversidad, su supuesto básico consiste en que se debe modificar el sistema para responder a todo el alumnado, potenciando su participación y un aprendizaje equitativo, y eliminando todo tipo de exclusión.

Dentro de esa diversidad se encuentra la cultural, donde la presencia de diferentes etnias y grupos de familias inmigrantes se caracterizan por traer consigo nuevos hábitos, costumbres, religiones, formas de expresión lingüística y modos de convivencia (Montalvo y Bravo, 2012), donde se crea un escenario intercultural con grandes desafíos, pues actualmente existen pocos estudios diagnósticos que permitan organizar iniciativas políticas que logren generar su inclusión al sistema educativo; por lo cual cada escuela ha respondido a esta realidad con estrategias específicas adaptadas a su contexto.

Se puede inferir entonces que es urgente la generación de acciones para la atención de estudiantes debido a los constantes flujos migratorios constituidos por una gran diversidad cultural, que invita a las escuelas a replantearse su misión, visión y objetivos, tomando en cuenta la inclusión como elemento indispensable en un aula diversa.

Sobre el rol del/la docente se plantea que las creencias estereotipadas, además de prácticas pedagógicas desactualizadas, dificultan la inclusión del estudiantado inmigrante, por ello es importante que cada docente se capacite y tenga una actitud favorable hacia la diversidad, más que conocer y aplicar técnicas, se trata de

ser un profesional con ética, que comprenda el proceso de vida que involucra la migración, donde dicha transición puede implicar una ruptura que dificulta el ritmo de trabajo académico y social del estudiantado (Fernández, Fernández y Roderigo 2017).

La educación inclusiva requiere de un trabajo en equipo entre todos los integrantes de la comunidad educativa: docentes, orientadores, equipo directivo, administrativo, obreros, padres y representantes, en donde la actitud positiva y las metodologías adecuadas se conjugan para redefinir las acciones conducentes al logro de la inclusión de todo el cuerpo estudiantil.

Simó, Pamies, Collet y Tort (2014) plantean la importancia de la calidad pedagógica de la escuela que implica la especialización del profesorado, así como Espacios de Bienvenida Educativa, como una propuesta que visibiliza las prácticas diferenciadas a través de los diferentes modelos de aulas de acogida, donde cada escuela organiza dicho proceso con un estilo propio, enmarcado en el seguimiento y evolución del estudiantado a través de la relación entre los tutores del aula de acogida y el aula ordinaria. Es importante destacar que los modelos de acogida por sí solos no garantizan que los centros avancen en la organización ni en la toma de decisiones sobre las acciones de mejora en el aprendizaje de todo el estudiantado, incluyendo los inmigrantes, por ello es necesario que se desarrolle un proceso de transformación escolar hacia un centro más justo, dirigido al desarrollo de oportunidades para todo el alumnado.

En cuanto a las estrategias socioeducativas de intervención aplicadas desde la Orientación, se recomiendan adaptaciones curriculares, asesoramiento a docentes, equipos directivos, padres, madres, estudiantes, además de elaboración de materiales curriculares adaptados según el requerimiento del sistema humano (Grañeras y Parras, 2008). También es necesario hacer cambios en las áreas de atención del orientador, incluyendo el área cultura y diversidad a nivel curricular, las razones tienen que ver con la complejidad que hoy presenta la sociedad actual, donde la postmodernidad nos plantea cambios que invitan al dinamismo de las prácticas interdisciplinarias para la atención de la multiculturalidad de las migraciones que nos dirige al desarrollo de un currículo integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcain, E. y Medina, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidades y retos. *Revista digital en investigación en docencia universitaria* 11(1). 1-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049180>
- Andújar, C. (2012). Diversidad, cultura y derechos humanos. En I. Álvarez (Comp.) *Mirando al norte: algunas tendencias de la migración Latinoamericana* (pp.51-66). San José, Costa Rica: FLACSO Ford Foundation. Instituto Internacional de Educación Recuperado de <https://bit.ly/2W10H00>
- Bagnato, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educación en Revista*, (3), 15-26. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1550/155058910003/155058910003.pdf>
- Barrio, J. (2008). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bayot, A., Rincón, B., y Hernández Pina, F. (2002). Orientación y atención a la diversidad: descripción de programas y acciones en algunos grupos emergentes. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 8(1), 70-92 Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/916/91680103.pdf>
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Blanco, R. y Duk, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37-35. Recuperado de <https://bit.ly/2Cl0SMu>
- Bustos, R. y Gairin, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*, (46), 193-220. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100193>

- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 264-275. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64>
- Castillo, D., Santa Cruz-Grau, E., y Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49 doi: <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Cherkashina, T., Novikova, N., Dembitskyi, S., Pugachev, I., y Iakovleva, S. (2019). La lengua al servicio de la adaptación sociocultural y económica de los migrantes en la época de las transformaciones globales. *Revista Andamios*, 16(39), 283-303 doi: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v16i39.684>
- Cotan, A. (2017). Educación inclusiva en las instituciones de educación superior: narrativas de estudiantes con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 43-61 doi: <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.03>
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 150-173. Recuperado de <http://bit.ly/2IVPN5b>
- Expósito, C. (2013). ¿Qué es eso de la interseccionalidad? Aproximación al tratamiento de la diversidad desde la perspectiva de género en España. *Investigaciones Feministas*, 3, 203-222 doi: https://doi.org/10.5209/rev_INF.E.2012.v3.41146
- Fernández, S., Fernández, J. y Rodorigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 483-498 doi: <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>
- Fernández, J. y Santos, G. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 8-23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338232663002.pdf>
- Ferrer, S. (2016). *Programa de Orientación para la mejora del estilo de vida en la Educación Secundaria. Innovaciones y Currículum*. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba. España. Recuperado de <https://bit.ly/320D4Zd>
- Figuroa, M., Gutiérrez, C., y Velásquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13(1), 13-26. Recuperado de <https://bit.ly/2ZbIIHc>
- García, M., Amezcua, T., y Fuentes, V. (2016). El reto de la Educación Inclusiva: Elementos implicados y propuestas de mejora. *Prisma Social. La investigación en la Educación Superior y su impacto social*, (27), 40-64. Recuperado de <https://revistaprismasocial.es/article/view/3217/3951>
- Global Education Monitoring Report Team (2018). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Francia: Ediciones Unesco. Recuperado en <https://es.unesco.org/gem-report/the-report-team>
- Gómez, Y. y García, M. (2017). Hacia una educación superior inclusiva. *ReiDoCrea*, 6, 300-319. Recuperado de <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-24.pdf>
- Grañeras, M., y Parras, A. (Coord.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. España: Ministerio de educación, política social y deporte. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/61923>
- Guerrero, E. y Páramo, S. (2015). Educación superior inclusiva: Una aproximación al diseño de aulas asistivas. *Revistas Horizontes Pedagógicos*, 17(1), 104-117. Recuperado de <https://horizontespedagogicos.iberu.edu.co/article/view/17109>
- Herrera, J., Parrilla, A., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 21-38. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v12n1/0718-7378-rlei-12-01-00021.pdf>
- Hung, T. (2008) Inclusive education: The way of the future. [*Educación inclusiva: El camino del futuro*] Conclusions and recommendations of the 48th session of the International. Abdulsalam M. A. Conference on Education (ICE), 25-28 November, Unesco Oficina Internacional de Educación. Ginebra Suiza. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999_spa
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 16(1), 105-116. Recuperado de <https://bit.ly/31ZUmFE>

- Luque, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(2), 21-34 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6719914>
- Molina, D. (2007). Lineamientos para la configuración de un programa de intervención en orientación educativa. *Revista Ciências & Cognição*, 12, 40-50. Recuperado de <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v12/m327157.pdf>
- Mondaca, C. (2018). *Educación y migración transfronteriza en el norte de Chile: procesos de inclusión y exclusión de estudiantes migrantes peruanos y bolivianos en las escuelas de la región de Arica y Parinacota*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de pedagogía, Barcelona. Recuperado de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/664249>
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., y Gairín, J. (2018). Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, (57), 181-201 doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Montánchez M., Jornet J., Perales M., Carrillo S. y Wilches, S. (2017). *Educación Inclusiva*. Maracaibo, Estado Zulia, República Bolivariana de Venezuela: Universidad del Zulia. Recuperado de <https://bit.ly/38EF2jg>
- Montalvo, S. y Bravo, J. (2012). La inclusión educativa del alumnado extranjero: una propuesta desde las competencias del educador social. *TABANQUE Revista pedagógica*, (25), 189-208. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4196729>
- Montón, M. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar. Orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó. Recuperado de <https://bit.ly/2ZdXsEf>
- Moriña, A. y Perera, V. (2015). ¿Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?: el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educacao*, 10(esp.), 599-614 Recuperado de <https://bit.ly/2DsajKJ>
- Oliver, C. (Coord.) (2010). Familia y escuela en la tarea común de educar. Un modo de superar la incomunicación. *Bordon Revista de Pedagogía*, 63 (3), 153-154 Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29061>
- Oller, C. y Colón, E. (2010). *Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización*. España: Grao.
- Pavez, I., Ortiz, J., Jara, P., Olgún, C., y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Revista EntreDiversidades*, (11), 71-97. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/4559/455959694003/455959694003.pdf>
- Pisa.(2010). ¿Qué nos dicen los estudiantes inmigrantes sobre la calidad de los sistemas educativos? *INFOCUS* 33. Recuperado de <https://bit.ly/2CkkoZG>
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/294>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173554750014.pdf>
- Prize, M. y Chacko, E. (2010). *Inclusión de los migrantes en las ciudades, políticas y prácticas urbanas innovadoras*. España: Unesco y ONU-Hábitat. Recuperado de <https://bit.ly/2ZRhF1O>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Revista. Educ@ción en Contexto*, 3(0), 110-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296624>
- Rodríguez, H. (2016). La Educación inclusiva en la Agenda Educativa Mundial 2015-2030 *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 9(2), 1-17 Monográfico. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/47/43>
- Sánchez, P. (2017). La orientación educativa en la Universidad desde la perspectiva de los profesores. *Universidad y Sociedad*, 9(3), 39-45. Recuperado de <https://bit.ly/2ZSb33b>
- Sanchiz, M. (2009). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. España: Publicaciones de la Universitat Jaume. Recuperado de <https://libros.metabiblioteca.org/bitstream/001/123/4/978-84-691-4663-7.pdf>

- Simó, N., Pamies, J., Collet, L. y Tort, A. (2014). La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 177-194. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41410
- Unesco. (25-28 de noviembre, 2008). *Inclusive education: the way of the future: final report*. En International Conference on Education, 48th sesión. Congreso llevado a cabo en Ginebra, Suiza. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182999>
- Unesco. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000259592>
- Unesco.(2018). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Francia: Ediciones Unesco. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_spa
- Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes, ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista Nacional e Internacional de educación inclusiva*, 9(2), 144-154. Recuperado de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/56/51>
- Zota, A. (2015). Incorporación del análisis interseccional en las sentencias de la Corte IDH sobre grupos vulnerables, su articulación con la interdependencia e indivisibilidad de los derechos humanos. *Eunomia*, (9), 67-85. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/EUNOM/article/view/2803/1534>

CC BY-NC-ND