

INCLUSIÓ DE L'ALUMNAT NOUINGUT: UNA REVISIÓ DE LA LITERATURA
INCLUSION OF NEWLY ARRIVED STUDENTS: A REVIEW OF THE LITERATURE

Aina Tamarit Merino*

ainatamerin@gmail.com

Alba Tornero Cabedo***

albatc18@gmail.com

Diana Marín Suelves**

diana.marin@uv.es

Resum.

En les últimes dècades, els fluxos migratoris a escala mundial han causat un augment en la diversitat de procedència dels xiquets i xiquetes que s'incorporen als centres escolars. A més, aquests s'uneixen moltes vegades a meitat del curs acadèmic, la qual cosa requereix un sobre esforç per a l'adaptació. Aquesta realitat actual suposa un repte per als professionals de l'educació, que han de portar a terme pràctiques que garantisquen la inclusió educativa de tot l'alumnat nouvingut. En el present treball es realitza una revisió bibliogràfica que té com a objectius principals conèixer l'atenció educativa que es dona a l'alumnat de nova incorporació i analitzar si existeix una vertadera inclusió a les escoles d'Educació Primària i Infantil. Després d'examinar vint-i-un articles científics, els resultats mostren que els majors obstacles a la inclusió constitueixen la llengua d'acollida i la segregació en aules separades. A més, es mostra que la innovació didàctica i l'ús d'estratègies metodològiques com l'aprenentatge cooperatiu, el treball per projectes o l'assemblea; la participació activa de les famílies i la formació inicial i contínua dels docents presenten un paper fonamental. Finalment, s'ofereix una proposta d'intervenció futura basada en l'ús de grups interactius i que fomenti l'ajuda entre iguals, la motivació i l'autoestima.

Paraules clau.

Alumnat nouvingut, inclusió, educació intercultural, escola.

Abstract.

In recent decades, migratory flows worldwide have caused an increase in the diversity of origin of students who arrive at schools. In addition, sometimes they join in the midst of the academic course, which requires an extra effort to adapt. This reality represents a challenge for education professionals, who must bring off practices that guarantee the educational inclusion of newly arrived students. In the present research work, a bibliographic review is carried out with the main objective of knowing the educational attention given to newly incorporated students and analyzing whether a true inclusion exists on Primary Schools. After examining twenty-one scientific articles, the results show that the major obstacles are the language and segregated classes. Moreover, it is shown that didactic innovation and the use of methodological strategies such as cooperative learning or project-based learning, family involvement and the initial and continuous training of teachers have a fundamental role. Finally, it is offered a future intervention's proposal, based on the interaction between groups and peer helper, motivation and self-stem.

Key Words.

newly-arrived students, inclusion, intercultural education, school.

1. INTRODUCCIÓN

En l'actualitat, ens trobem en un context social on la diversitat de procedència dels alumnes que assisteixen a les institucions educatives és un fet evident. Cada curs acadèmic arriben a les escoles xiquetes i xiquets nouvinguts procedents d'altres països, de diverses ètnies i cultures i amb una llengua materna diferent a la del país d'acollida.

Aquests, encara que són capaços de conviure i relacionar-se amb els seus iguals, necessiten un procés d'adaptació tant en l'àmbit escolar, com social. Tal com s'estableix

al segon punt de l'article 3 del DECRET 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià, un dels principis generals de la inclusió educativa és:

La resposta educativa que afavorisca el màxim desenvolupament de tot l'alumnat, i elimine totes les formes d'exclusió, desigualtat i vulnerabilitat, tenint en compte un model coeducatiu, dins d'entorns segurs, saludables, sostenibles i democràtics, en què totes les persones siguen valorades per igual.

Aleshores, hauríem de qüestionar-nos si les escoles duen a terme pràctiques vertaderament inclusives amb les que introdueixen a l'alumnat nouvingut en tots els aspectes? I si és així, com ho fan?

Com explica Heredia, J. (2016), es tracta d'una visió de doble direcció. Una primera en la qual els nouvinguts i les seues famílies s'adapten a la societat d'acollida, i una segona, en la que la comunitat s'adapta a l'arribada d'aquests alumnes. Només d'aquesta manera es garantirà la seua inclusió educativa i cultural. La interacció és un element imprescindible i, per això, l'atenció educativa en contextos amb diversitat cultural necessita la interculturalitat curricular (Leiva, 2014).

En l'actualitat, ens trobem caminant cap a un model d'Educació Inclusiva Intercultural. Com suggereix Santerini (2017), l'educació intercultural tracta d'afavorir la convivència i la construcció de relacions que generen respecte mutu i reconeixement, en lloc d'exclusió.

La pretensió última de l'educació intercultural és educar a tots i totes per a la ciutadania en el context d'una societat multicultural, mestissa. El seu objectiu, aleshores, ja no serà sols els fills d'immigrants o minories ètniques, sinó tot l'alumnat, totes les persones (Díez Gutiérrez, 2012: 71).

Com expliquen Montalvo i Bravo (2012), actualment als centres educatius existeixen diferents models de resposta docent front l'alumnat nouvingut. En primer lloc, el model assimilacionista proposa una integració de l'alumnat immigrant eliminant la seua identitat, llengua i/o cultura. En segon lloc, el model segregacionista és aquell que pretén separar

certs grups minoritaris segons el lloc de procedència o religió. D'altra banda, el model compensatori (el més utilitzat) veu l'alumnat immigrant vulnerable i crea certs programes per assimilar-lo al grup majoritari. Finalment, el model de relacions humanes és aquell que des d'una visió més inclusiva i plural, té com a objectiu la convivència de l'alumnat nouvingut i té en compte els valors i costums de cada cultura i/o país.

Tenint en compte a Peirats i Marín (2018), quan feia referència a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa "és aquell que presenta dificultats d'inserció social per trobar-se en situació desfavorable, derivada de circumstàncies socials, econòmiques, culturals, ètniques o personals" (p.72).

D'aquesta forma, citant a Etxeberría i Elosegui (2010), alguns dels obstacles en la inclusió de l'alumnat nouvingut als centres educatius són: la concentració més gran d'aquest alumnat en centres públics, l'aprenentatge de la llengua d'acollida, el baix rendiment acadèmic, la deficient atenció a la llengua materna i a la cultura de l'alumne i unes baixes expectatives i rebuig generalitzat.

En aquest treball tractarem de realitzar una investigació teòrica, realitzada a partir d'una revisió bibliogràfica de diferents estudis sobre la inclusió de l'alumnat nouvingut als centres escolars.

Per concloure, diríem que la finalitat principal d'aquest article és apropar a la comunitat educativa les diverses respostes que es donen als centres escolars per a oferir una resposta inclusiva a l'alumnat nouvingut. D'aquesta manera, per aconseguir aquest objectiu general, hem formulat dos objectius específics: analitzar les barreres que troben els alumnes que s'incorporen a un nou centre escolar. I, descriure les diverses respostes que ofereixen les institucions educatives a aquest alumnat.

2. MÈTODE

Aquesta recerca d'índole descriptiva es tracta d'una revisió sistemàtica sobre "l'estat de l'art" de la literatura científica. Aquest tipus d'estudi ens permet conèixer les investigacions existents i l'estat actual i real d'un problema.

En primer lloc, s'ha realitzat una recerca bibliogràfica a diferents bases de dades de revistes científiques de prestigi. Aquestes són: SCOPUS, WOS, Redalyc i Dialnet. Per a la cerca s'han utilitzat en anglès els següents termes: *nouvinguts o immigrants, inclusió, compensació educativa o educació intercultural i escola o educació*.

Pel que fa a la selecció dels articles es va portar a terme seguint els següents criteris d'inclusió:

- Publicacions dels últims deu anys, és a dir, entre 2010 i 2020.
- Redactats en castellà, anglès, català i italià.
- Estudis de casos, estudis empírics i articles d'investigació centrats en la temàtica de la inclusió de l'alumnat nouvingut als centres educatius.
- Pertanyents a l'àrea de les ciències socials o psicologia.
- Estudis sobre alumnat que assisteix a ensenyament obligatori (primària i secundària).

Tanmateix, els criteris d'exclusió, no s'han considerat aptes per a l'estudi, aquells articles que complien els següents criteris:

- La mostra no preveu l'Educació Primària.
- Articles de recerca teòrica sobre les polítiques d'inclusió per a l'alumnat nouvinguts per part dels governs o autonomies.
- Se centren en la inclusió educativa d'altre tipus d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu que no és el de nouvinguts o immigrants.

Per a facilitar la mostra de la recerca sistemàtica, s'utilitzarà un diagrama de flux basat en el mètode PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic review and Meta-Analyses).

La declaració PRISMA es tracta d'una guia de publicació de la investigació dissenyada per a millorar la integritat de l'informe de revisions sistemàtiques i metanàlisis [...]. La difusió i implementació d'aquesta declaració indica millores en la qualitat de la publicació dels mètodes i resultats de les revisions sistemàtiques i els metanàlisis (Hutton, Catalá-López i Moher, 2016:1).

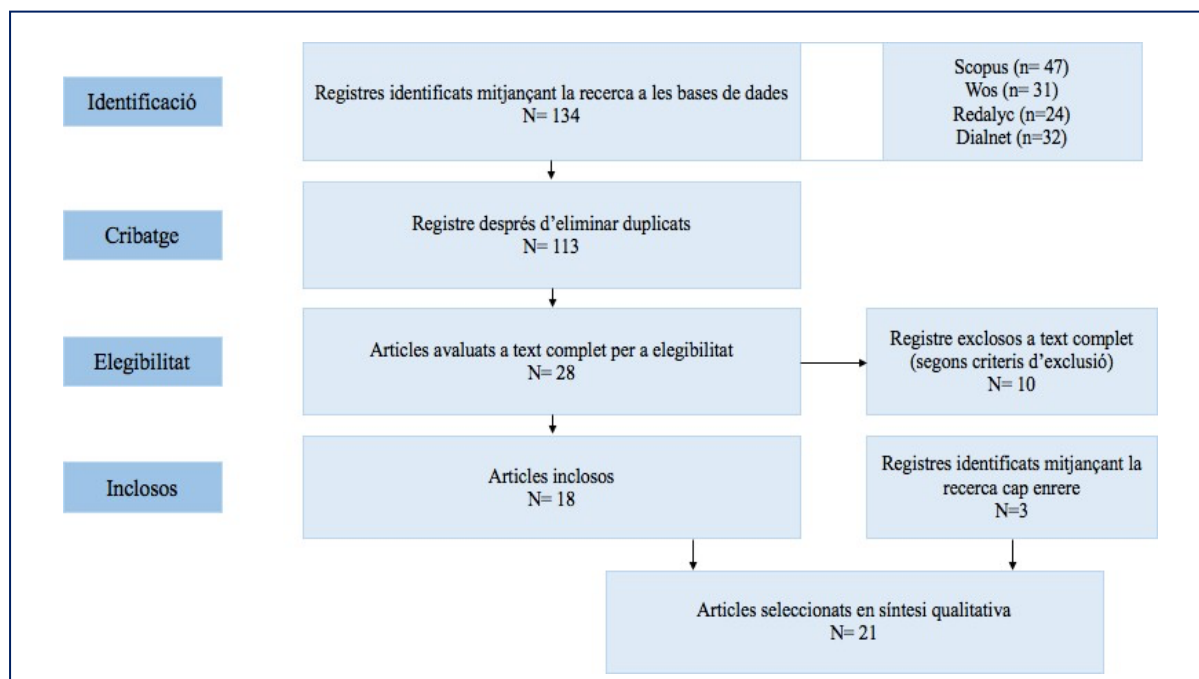


Figura 1. Diagrama de flux de la recerca sistemàtica

En primer lloc, s'ha realitzat una lectura completa de 28 articles amb l'objectiu de fer un cribatge d'aquells segons criteris d'exclusió, establir les variables a analitzar així com analitzar sistemàticament les línies d'investigació. Seguidament, una vegada tenint els articles seleccionats (21), s'ha realitzat una segona lectura en la qual s'han analitzat els

articles a partir de les variables establides. Per a fer-ho s'ha creat una taula de resultats, així com resums i fitxes de cada document.

3. RESULTATS

A continuació es realitzarà una breu descripció de les característiques més rellevants dels 21 articles escollits per a la revisió bibliogràfica.

En primer lloc, la investigació de Carrasco, Pamiés i Narciso (2012) parla dels *Espais de Benvinguda Educativa* (EBE), segons aquests, els EBE presenten beneficis a curt termini, però destaquen els efectes negatius que suposa la segregació tant social com física. Segons Carrasco *et al.* (2012), una educació inclusiva respecte a l'acollida suposaria un suport lingüístic continuat, l'eliminació de les agrupacions per nivell i la formació inicial i contínua del professorat.

En segon lloc, Hajisoteriou, Angelides, Costi i Hadjiaggeli (2011) analitzen el cas concret d'una escola que empra estratègies amb l'objectiu d'atenuar la marginació de l'alumnat nouvingut. Els resultats mostren els beneficis que suposen per a la inclusió d'aquest alumnat la col·laboració entre mestres i famílies, el treball en grup interculturals, els suports visuals per als alumnes que no parlen grec i la realització de programes d'intercanvi amb altres escoles.

Martínez, Elboj i Larena (2012) incideixen en el fracàs escolar en els centres amb un elevat nombre d'alumnes immigrant. Es destaca que algunes de les actuacions que dificulten l'èxit educatiu i la convivència a l'aula són: la segregació de l'alumnat, la rigidesa del currículum i les baixes expectatives del professorat. En canvi, algunes d'aquelles pràctiques que fomenten la inclusió de l'alumnat nouvingut són: els grups interactius, les tertúlies dialògiques i les altes expectatives i motivació dels docents.

L'experiència d'Hajisoteriou (2012), després d'analitzar els programes interculturals portats a terme per trenta docents a quatre escoles de Xipre, exposa algunes de les

estratègies més eficaces: l'ensenyament individualitzat, l'aprenentatge col·laboratiu, el foment de l'autoestima i els debats interculturals a l'aula. No obstant això, destaca que la rigidesa del currículum i la poca formació docent són una barrera per aconseguir la inclusió d'aquest alumnat.

D'altra banda, també s'ha analitzat l'article de Catarci (2013), aquest investiga la resposta docent a 294 escoles amb un alt percentatge d'alumnes immigrant a Itàlia. Els resultats conclouen que, en aquestes escoles es porten a terme iniciatives interculturals com protocols d'acollida o laboratoris de llengua italiana. A més, no suposa un benefici la separació de l'alumnat immigrant en altres aules i la tasca del mediador intercultural no és especialment significativa.

A l'article de Simó, Pamiés, Collet-Sabé i Tort (2014), s'analitzen els *Espais de Benvinguda Educativa* (EBE) a set escoles. Les valoracions sobre aquest treball són molt variades en funció de l'escola, existint opinions que no el consideren necessari i altres que el consideren fonamental.

Ausín i Lezcano (2014) han utilitzat la Tècnica Delphi al seu estudi. Amb aquesta metodologia, tenint com a referència els programes existents a catorze comunitats autònomes, han elaborat un document de consens per a la inclusió educativa de l'alumnat nouvingut. Algunes de les conclusions extretes són la necessitat d'elaborar programes que donen resposta tant a l'alumnat, al professorat, les famílies com a la comunitat educativa.

Seguidament, a l'estudi de Santos-Rego, Cernadas-Ríos i Lorenzo-Moledo (2014), s'hi incideix en la necessitat d'una formació inicial i contínua dels docents en continguts d'educació intercultural. Aquests determinen la imprescindible necessitat de la creació de vincles entre les universitats i l'administració educativa per a definir els programes per adquirir coneixements i competències interculturals.

Pachón, Peirats i Grau (2014) realitzen un estudi de casos en tres centres públics, dos CEIP i un CAES, amb programes de Compensació Educativa. Els resultats mostren la

importància de les activitats formatives dels docents i la col·laboració i implicació de les famílies, així com la utilització d'estratègies basades en la cooperació entre els estudiants i el potencial individual.

Seguint en la mateixa línia, es troba la investigació d'Amaro (2014). En aquesta, s'exposen les metodologies inclusives dutes a terme a una escola d'Educació Compensatòria a un dels barris d'exclusió social més desafavorits de Granada. El centre opta per seguir el Projecte Roma, el qual organitza les aules en quatre zones: la dels processos cognitius, la del llenguatge, la de l'afectivitat i la de l'autonomia. En aquest sentit, l'aula és un espai d'estimulació on tots participen del procés d'aprenentatge dels altres.

També ens trobem l'estudi de Dusi i Steinbach (2016) que presenta el procés d'integració des del punt de vista dels alumnes immigrants des de la seua arribada al sistema educatiu italià. Segons les experiències d'aquestes xiquetes i xiquets, un dels reptes més essencials és el domini de la llengua. A més, la interacció i suport dels companys i mestres juguen un paper fonamental.

Per a Coin (2017), l'enactivisme és una metodologia que millora la inclusió de l'alumnat nouvingut. Amb aquesta metodologia, el mestre deixa de ser un transmissor de coneixement i es converteix en un coordinador del procés de desenvolupament. Tots els estudiants són iguals, i la diversitat és un bé que enriqueix el creixement de tots.

Pel que fa a l'estudi de Gil del Pino, García i Manrique (2017), els resultats mostren la falta de coneixement sobre el concepte de diversitat cultural per part dels docents i la seua percepció negativa sobre aquesta, definint-la en nombroses ocasions com un entrebanc.

A l'estudi sobre la inclusió dels alumnes immigrants nouvinguts a Alemanya realitzat per Terhart i von Dewitz (2018), s'exposa que, l'exclusió i la inclusió no sempre són alternatives antagòniques. És a dir, les estratègies metodològiques no són completament inclusives, sempre van acompanyades d'actes exclusius. De la mateixa forma, les

estructures formalment exclusives, com les aules separades, poden proporcionar l'oportunitat de desenvolupar accions inclusives.

La investigació de Dakin (2017) recopila la informació per mitjà de vinyetes dibuixades, tot mostrant que les escoles amb un gran nombre d'alumnes pertanyent a minories ètniques són conscients de la diversitat cultural en virtut de la seua població, mentre que les escoles amb menys nombre d'alumnes EAL (Anglès com a Llengua Addicional) es veuen majorment reptat enfront aquests.

Thorstensoon (2017) estudia l'aprenentatge de la llengua entre els immigrants i refugiats nous que assisteixen a una escola d'Educació Primària situada a un nucli urbà aïllat a Suècia. Els resultats conclouen com els èxits depenen, majoritàriament, de les experiències i els processos d'inclusió i exclusió social.

Per a Etxeberría, Garmendia, Murua i Arrieta (2018), alguns dels aspectes a millorar per part dels docents per a dur a terme una acollida apropiada de l'alumnat nouvingut, serien la realització d'una avaluació diagnòstica, la formació inicial dels docents i la implicació de la comunitat educativa.

La següent investigació és la de Rodrigo, Fernández-Larragueta i Fernández-Sierra (2019). Al seu estudi de cas singular sobre la mediació intercultural, destaca la carència de coneixement per part dels professors d'aquesta feina i l'existència d'una educació intercultural excloent front al Projecte Educatiu de Centre, centrada únicament en l'alumne, deixant de banda així la inclusió educativa.

Azorín (2019), al seu article, exposa el disseny d'un pla elaborat a una escola d'Educació Infantil i Primària per a l'atenció de l'alumnat immigrant amb desconeixement del castellà. En aquest, es mostren una sèrie d'estratègies metodològiques i recalca la importància d'assumir la responsabilitat compartida per part dels docents i presenta que el pla no ha d'anar dirigit a un alumne en concret, sinó a tota la comunitat escolar.

Quant a l'article de Rosado (2019), executa una comparació de les pràctiques inclusives i interculturals dutes a terme a dues escoles, un CEIP i una Comunitat d'Aprenentatge. Els resultats mostren que, mentre que al CEIP no porten cap metodologia específica per a la inclusió de l'alumnat nouvingut, a la Comunitat d'Aprenentatge destaca el vincle amb les famílies i les estratègies com l'aprenentatge cooperatiu o tertúlies dialògiques.

Finalment, trobem l'article de González-Faraco, González-Falcón i Rodríguez- Izquierdo (2020) que estudia les actuacions executades a les aules temporals d'adaptació lingüística (ATAL) a l'escolarització obligatòria. Aquests determinen que, al contrari del que expliquen les seues polítiques, el suport d'aquestes aules té com a objectiu equilibrar la diferència i afavorir la segregació i l'exclusió.

4.DISCUSSIÓ

Després d'analitzar exhaustivament la informació seleccionada, es procedirà a la interpretació d'aquesta. Tanmateix, es realitzarà una comparació entre les diferents investigacions i una anàlisi de les variables extretes del conjunt més rellevants.

En primer lloc, un dels aspectes que caldria destacar és l'origen de les investigacions. Es pot dir que s'ha seleccionat una mostra àmplia, ja que la gran majoria dels articles es basen a escoles espanyoles, un 38% dels estudis analitzats tenen origen en altres països europeus, com són Itàlia (Catarci, 2013; Coin, 2017; Dusi i Steinbach, 2016), Alemanya (Terhart i Von Dewitz, 2018), Xipre (Hajisoteriou, 2012 i Hajisoteriou *et al.*, 2011), Anglaterra (Dakin, 2017) i Suècia (Thorstensoon, 2017). En aquest matís, resulta important ressaltar que, independentment del país i les polítiques educatives d'aquest, en la majoria dels casos les barreres que troba l'alumnat nouvingut per a incloure's al sistema educatiu són molt similars.

En relació amb la mostra, podem destacar tres tipus d'investigacions. El primer exemplar agafa com a mostra sols als docents que són qui realitzen les estratègies d'inclusió a l'aula

(Etxeberria et al., 2018; Hajisoteriou, 2012; Gil del Pino *et al.*, 2017; Santos-Rego et al., 2014; Terhart i Von Dewitz, 2018; Thorstenson, 2017 i Azorín, 2019). El segon tipus es fonamenta amb l'alumnat com a resultat del procés d'inclusió (Dusi i Steinbach, 2016; Amaro, 2014). Finalment, el tercer model contempla en la seua mostra tant als docents i alumnat, com altres membres de la comunitat educativa com l'equip directiu o les famílies (Rodorigo et al., 2019; Carrasco et al., 2012; Martínez et al., 2012; Hajisoteriou et al., 2011; Coin, 2017; González-Faraco et al., 2020; Dakin, 2017, Simó et al., 2014; Pachón et al., 2014).

Fent referència a la presència de grup de control, és important ressaltar que cap estudi en presenta. No obstant això, tres articles efectuen comparacions entre escoles o metodologies per tal de demostrar els resultats positius d'una d'elles. Aquest és el cas dels estudis d'Hajisoteriou (2012), que compara la metodologia utilitzada pels docents a escoles amb gran quantitat d'immigrants i amb poca; el de Coin (2017) que compara els resultats de les classes on els mestres empren la metodologia de l'enactivisme i de les que no, i el de Rosado (2019), que compara les pràctiques d'un CEIP i d'una escola Comunitat d'Aprenentatge.

Quant al nombre de participants, es pot dir que és bastant heterogeni. Hi ha investigacions que contemplen des de deu subjectes (Gil del Pino *et al.*, 2017; González-Faraco, 2020 i Dakin, 2017), passant per trenta (Hajisoteriou, 2012), fins a alguns amb una quantitat de mostra més elevada que contempla 368 docents d'Infantil i Primària de quaranta centres públics (Santos-Rego et al., 2014) o 659 alumnes d'Educació Primària (Coin 2017). A més, hi ha altres estudis que no agafen com a mostra un nombre concret de participants, sinó que es basen en l'escola com a unitat d'anàlisi tenint en compte a tota la comunitat educativa (Carrasco *et al.*, 2012; Catarci, 2013; Terhart i Von Dewitz, 2018; Simó et al., 2014; Pachón *et al.*, 2014 i Amaro, 2014).

Pel que fa al lloc on es du a terme la investigació, en la meitat dels d'estudis és al centre educatiu (Rodorigo *et al.*, 2019; Ausín i Lezcano, 2014; Hajisoteriou *et al.*, 2011; Catarci,

2013; Dakin, 2017; Thorstenson, 2017; Pachón *et al.*, 2014; Amaro, 2014; Azorín, 2019 i Rosado, 2019). Altres investigacions basen els seus estudis a l'aula ordinària (Martínez *et al.*, 2012; Hajisoteriou, 2012; Coin, 2017; Gil del Pino *et al.*, 2017; Santos-Rego *et al.*, 2014 i Dusi i Steinbach, 2016) i al 23% dels articles restants es realitzen en zones separades per als alumnes de nova incorporació com són les *aules d'acollida*, *Espais de Benvinguda Educativa* o *Aules Temporals d'Adaptació Lingüística* (González-Faraco *et al.*, 2020; Simó *et al.*, 2014; Terhart i Von Dewitz, 2018; Carrasco *et al.*, 2012 i Etxebarria *et al.*, 2018). Aquest últim cas és significatiu, perquè als estudis parlen de la inclusió de l'alumnat nouvingut, però analitzen estructures que els exclouen de la resta d'alumnat autòcton.

Tanmateix, pel que fa a la metodologia, el 66% dels articles utilitzen mètodes de tipus qualitatiu i estudis de casos (Etxebarria *et al.*, 2018; Rodorigo *et al.*, 2019; Ausín i Lezcano, 2014; Carrasco *et al.*, 2012; Martínez *et al.*, 2012; Hajisoteriou *et al.*, 2011; Hajisoteriou, 2012; Coin, 2017; Gil del Pino *et al.*, 2017; Terhart i Von Dewitz, 2018; Thorstenson, 2017; Simó *et al.*, 2014; Pachón *et al.*, 2014; Amaro, 2014). A més, és fonamental destacar que, per a la recollida de la informació, a tots els estudis s'utilitzen qüestionaris o entrevistes semiestructurades, així com períodes d'observació als centres escolars, aules ordinàries, d'acollida o de compensació educativa.

En l'àmbit de la formació del professorat, al 42% de les investigacions analitzades parlen d'aquest tema i coincideixen, per unanimitat, en la importància de la formació inicial i continua respecte a la gestió de la diversitat cultural a les aules i als centres. A les estadístiques es mostra que, sols un 30% dels docents ha rebut formació específica en aquest camp i que la majoria d'aquests ho han fet per mitjà de vies no oficials (Gil del Pino *et al.*, 2017 i Santos-Rego *et al.*, 2014). Si bé és cert que Catarci (2013) explica el fet que, a les escoles amb una alta concentració d'immigrants, la major part del claustre participa en formació intercultural continua; tots els altres coincideixen que aquesta falta general de formació és un dels principals problemes i repercuteix en gran manera en la inclusió de l'alumnat nouvingut (Ausín i Lezcano, 2014; Etxebarria *et al.*, 2018; Simó *et*

al., 2014; Pachón *et al.*, 2014 i Rodorigo *et al.*, 2019). En la mateixa línia, un altre factor essencial a l'anàlisi és la relació entre les baixes expectatives del professorat i el rendiment acadèmic d'aquest alumnat, ja que existeix una idea generalitzada entre els docents de que els alumnes immigrants no realitzen estudis superiors, la qual cosa repercuteix en la seua motivació (Gil del Pino *et al.*, 2017 i Martínez *et al.*, 2012).

D'altra banda, en aquesta revisió bibliogràfica s'evidencia la importància de l'establiment de vincles amb les famílies dels nous alumnes i la seua participació com a factor determinant per a una òptima inclusió. A l'article de Dakin (2017) s'explica que, la majoria de vegades, per a aquest alumnat la casa i l'escola representen dos mons totalment distints i que no tenen res a veure l'un de l'altre a causa de les nombroses diferències que presenten (culturals, lingüístiques, socials...). Així doncs, tenint en compte les paraules d'un mestre a una de les entrevistes a l'article de Martínez *et al.* (2012), "l'objectiu és que les famílies formen part de l'estructura de l'escola" (p.60). Al 33% de les investigacions es parla de la necessitat d'una participació diària de les famílies en la vida del centre, és a dir, aquesta no ha de limitar-se sols a l'interès pels resultats acadèmics de les filles i fills, sinó a una implicació en la presa de decisions. Aquesta participació activa condiona el rendiment i la motivació dels infants. (Ausín i Lezcano, 2014; Gil del Pino *et al.*, 2017; Martínez *et al.*, 2012; Simó *et al.*, 2014; Rosado, 2019 i Pachón *et al.*, 2014).

Sobre la mediació intercultural com a ferramenta d'inclusió ens trobem en un punt de controvèrsia, ja que Ausín i Lezcano (2014) la defineixen com un recurs que afavoreix la convivència entre l'alumnat de diferents cultures i amb la qual s'afavoreix la cohesió social. En canvi, per a Rodorigo *et al.* (2019) i Catarci (2013), la feina del mediador o mediadora intercultural es realitza al marge del Projecte Educatiu de Centre i està dirigida a l'alumne en concret en lloc de tota la comunitat educativa. D'aquesta manera, l'anomenada mediació intercultural, no fomenta el desenvolupament de la comunicació entre cultures allunyant-se així de la definició d'educació inclusiva.

En un altre ordre de funcions, cal fer una especial referència a les aules específiques per a l'acollida de l'alumnat nouvingut, perquè el 33% dels estudis analitzen aquestes zones. Aquestes aules reben diferents noms en funció de la Comunitat Autònoma en la qual es troben: *Aules d'Acollida o Espais de Benvinguda Educativa* (EBE) a Catalunya, *Aules Temporals d'Adaptació Lingüística* (ATAL) a Andalusia o *Aules d'Immersion Lingüística Social* (ALISO) a Castella i Lleó. Generalment, aquestes aules tenen caràcter transitori i han de buscar la inclusió a l'aula ordinària. Segons alguns autors, hi ha vegades que, dins d'una estructura considerada inclusiva, es pot portar a terme una pràctica exclusiva. Per exemple, els alumnes nouvinguts poden presentar una falta d'atenció a l'aula ordinària, en una estructura òbviament exclusiva, com és l'aula d'acollida, es pot millorar l'atenció d'aquest alumnat. Des del punt de vista docent, hi ha un sector que considera important la necessitat d'aquestes aules per a la primera acollida abans de la transició a l'aula ordinària. L'obstacle és que, moltes vegades no es respecta el seu caràcter temporal i es produeix una escolarització paral·lela, estenent-se més anys dels estipulats i sense combinar-se amb l'aula ordinària (González-Faraco *et al.* 2020; Terhart i Von Dewitz, 2018 i Simó *et al.*, 2014). En definitiva, les aules específiques són generalment considerades com zones innecessàries on s'afavoreix l'exclusió i segregació de l'alumnat nouvingut. En conseqüència aquest alumnat adquireix menys coneixements, el que provoca un efecte negatiu per al posterior aprenentatge i les possibilitats acadèmiques, així com dificultats en la comunicació i les relacions amb la resta d'alumnat (Martínez *et al.*, 2012; Catarci, 2013; Gil del Pino *et al.*, 2017; Terhart i Von Dewitz, 2018; Carrasco *et al.*, 2012).

Un altre punt important és la visió de l'acollida dels alumnes immigrants a les aules. Dels 21 articles analitzats en aquesta revisió, 11 d'ells parlen de l'existència d'una perspectiva compensatòria per a la inclusió de l'alumnat de nova incorporació. Als estudis d'Hajisoteriou (2012), Dusi i Steinbach (2016), Thorstensoon (2017), Simó *et al.* (2014), Rodorigo *et al.* (2019), González-Faraco *et al.* (2020), Catarci (2013) i Martínez *et al.* (2012) es parla de l'enfocament compensatori per part de molts docents. Segons aquest,

l'educació està dirigida a l'assimilació cultural i lingüística de l'alumne a la resta de la classe el més ràpid possible. Es planteja la incorporació del nou alumne o alumna des d'un punt de vista de dèficit que s'ha de solucionar. Aquest model "compensador" reproduïx les desigualtats en la cultura escolar infravalorant les cultures minoritàries. A més, com expliquen Rosado (2019), Amaro (2014) i Ausín i Lezcano (2014), en lloc d'afavorir la inclusió, es dificulta l'èxit educatiu marcant les diferències entre els alumnes nous i autòctons.

En el marc de les estratègies metodològiques que són dutes a terme a l'aula amb l'objectiu d'afavorir la inclusió de l'alumnat nouvingut; quasi el 40% dels estudis coincideixen amb l'ús de l'aprenentatge cooperatiu, el treball per projectes i les tertúlies dialògiques com a eines per a millorar la convivència i l'aprenentatge en els alumnes que s'incorporen a l'aula (Martínez *et al.*, 2012; Carrasco *et al.*, 2012; Hajisoteriou, 2012; Amaro, 2014; Rosado, 2019; Pachón *et al.*, 2014; Santos-Rego *et al.*, 2014; Hajisoteriou *et al.*, 2011). També, alguns dels articles (Ausín i Lezcano 2014 i Azorín, 2019) parlen dels beneficis de l'ús de les tutories entre iguals o el Programa *Alumnat Mentor d'Acollida* per a la rebuda dels i les alumnes nous i nouvingudes. Coin (2017), a la seua investigació, mostra els efectes positius de l'enactivisme, una nova estratègia que busca potenciar la reflexió i desenvolupar relacions afectives tant en nadius com immigrants.

Pel que respecta als resultats, cal ressaltar que existeix una major quantitat de resultats positius respecte als objectius plantejats. La gran majoria dels estudis coincideixen en el fet que l'arribada d'infants de països diversos és un factor d'enriquiment cultural a les aules (Rodrigo *et al.*, 2019; Carrasco *et al.*, 2012; Martínez *et al.*, 2012; Hajisoteriou *et al.*, 2011; Catarci, 2013; Santos-Rego *et al.*, 2014; González-Faraco, 2020; Simó *et al.*, 2014; Azorín, 2019; Rosado, 2019) i altres dels estudis que mostren resultats evidents són Terhart i Von Dewitz (2018) amb l'enactivisme i Amaro (2014) amb les comunitats d'aprenentatge.

En conclusió, quasi el 60% dels estudis es basen a escoles espanyoles i tenen en compte a tots els membres de la comunitat educativa en les seues investigacions. A més, el 66% d'ells utilitza una metodologia qualitativa o estudi de casos, cap presenta grup de control i el nombre de participants és bastant heterogeni. Tanmateix, quasi la meitat coincideix en la falta de formació dels docents respecte a la gestió de la diversitat a l'aula i en la importància de l'establiment de vincles amb les famílies. Pel que fa a les aules específiques d'acollida, cal destacar que tots els articles que parlen d'aquestes estan d'acord en els seus prejudicis i en l'existència d'una perspectiva compensatòria enfront de l'acollida. Per finalitzar, cal dir que les estratègies en les quals més coincideixen els autors revisats són l'aprenentatge cooperatiu i les tertúlies dialògiques.

4. CONCLUSIÓ

La societat actual es troba en un context de desplaçaments constants a escala mundial. Aquesta realitat és traslladada als centres educatius, on conviuen infants de tota mena d'ètnies i cultures procedents de diverses parts del món. Aleshores, és deure dels docents afavorir una acollida inclusiva que garantisca el desenvolupament òptim de cada xiqueta i xiquet. Al llarg d'aquesta revisió bibliogràfica, s'han analitzat diversos articles científics per tal de trobar punts en comú i punts de controvèrsia sobre l'estat actual de la inclusió de l'alumnat nouvingut.

Tenint en compte al primer objectiu específic sobre els entrebancs per a la inclusió de l'alumnat nouvingut, amb els articles revisats arribem a la conclusió que les barreres més significatives són l'aprenentatge de la llengua d'acollida i la segregació en aules separades. A més, existeixen altres obstacles que dificulten una vertadera inclusió com són l'escassa formació docent i les baixes expectatives, l'existència d'una perspectiva compensadora i la rigidesa del currículum.

A més a més, pel que fa al segon objectiu específic proposat, podem dir que ha estat

aconseguit, ja que a la revisió bibliogràfica s'han precisat les respostes de diferents centres educatius enfront de l'acollida de l'alumnat nouvingut, amb els seus resultats positius i negatius. Això és, s'han descrit diferents tipus de resposta enfront de la inclusió, alguns negatius, com són les aules d'acollida, i altres de positius, com la utilització de l'aprenentatge cooperatiu, el treball per projectes o l'establiment de vincles amb les famílies.

Respecte a la consecució de l'objectiu principal plantejat per a la realització d'aquesta recerca, el qual és el coneixement sobre l'estat actual del problema i els tipus de resposta que es dona a les aules, ha estat parcialment aconseguit. Tot i l'escassa existència de literatura científica, es mostren pràctiques beneficioses perjudicials i perjudicials per a la inclusió, la qual cosa pot encaminar als lectors a l'elecció d'unes estratègies o d'altres.

Així doncs, amb aquesta revisió bibliogràfica s'ha comprovat que encara existeix un nombre molt reduït d'investigacions en l'àmbit de l'acollida de l'alumnat nouvingut o immigrant als centres educatius. Destacant l'escassa existència d'estudis a llarg termini, amb els quals és comprovaríem l'eficàcia de les estratègies utilitzades. Conseqüentment, existeixen poques orientacions que guien als mestres cap a pràctiques vertaderament inclusives amb les quals afavorir l'adaptació dels alumnes quan arriben a una escola per primera vegada.

Tot i que podem trobar polítiques d'inclusió i protocols d'acollida creats pels governs de les diferents comunitats autònomes, no existeix una metodologia definitiva per dur a terme a les aules. És per això que, cal continuar amb els estudis en aquest àmbit per poder encaminar la teoria cap a la pràctica educativa. D'aquesta manera, es reconeix la necessitat d'orientar les investigacions futures cap a la creació de programes específics amb la finalitat d'oferir unes pautes als docents perquè puguin garantir la inclusió de l'alumnat nouvingut.

Tot seguit, d'acord amb l'evidència científica, com a proposta d'intervenció futura, en primer lloc cal destacar que, l'eliminació o permanència de les aules d'acollida o de compensació educativa és competència del govern autonòmic. No obstant això, la freqüència d'assistència o la combinació amb l'aula ordinària esdevé decisió de la institució educativa, si no del tutor de l'aula.

En definitiva, s'evidencia la necessitat de continuar investigant en la línia que deixen oberts els estudis revisats per tal de garantir la inclusió de l'alumnat nouvingut. Tal com afirmen Barros i Kharnásova (2012), l'enfocament intercultural necessita una predisposició de tots els actors de qui depèn el procés educatiu; per tant, la implantació de l'educació intercultural necessita canvis en la legislació, estructura dels centres i per descomptat, en la relació mestre-alumne. Així doncs, com a docents, hem de sentir-nos en l'obligació de crear les condicions òptimes per al desenvolupament de cadascun dels nostres alumnes i arribar així a una vertadera inclusió educativa.

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Amaro, A. (2014). Metodología de trabajo inclusiva en una zona de exclusión social. Compensación educativa e Interculturalidad. *Historia y Comunicación Social*, 19, 649- 659. DOI: 10.5209/rev_HICS.2014.v19.45167

Ausín, V. i Lezcano, F. (2014). Programas para la inclusión educativa de alumnado de origen extranjero en España: diseño y validación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 7(13), 30-43.

Azorín, C. (2019). Diseño y evaluación de un plan para la atención del alumnado inmigrante con desconocimiento del español. *Contextos Educativos*, 23, 179-197.

Barros, B. i Kharnásova, G. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *Porta Linguarum*, 18, 97-114.

Carrasco, S., Pamies, J. I Narciso, L. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.

Catarci, M. (2013). Interculturalism in Italian primary schools with a high concentration of immigrant students. *Intercultural education*, 24(5), 456-475. DOI: 10.1080/14675986.2013.827946

Coin, F. (2017). Does Enactive Teaching Improve Inclusion of Immigrant Pupils? A Research in Northern Italy's Schools. *SAGE Open*, 1-12. DOI: 10.1177/2158244017706403

Dakin, J. (2017). Incorporating cultural and linguistic diversity into policy and practice: case studies from an English primary school. *Language and Intercultural Communication*, 17(4), 422-436. DOI: 10.1080/14708477.2017.1368142

Decret 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià, DOGV 8356 7822 (2018).

Díez Gutierrez, E. (2012). *Educación Intercultural. Manual de Grado*. Málaga: Aljibe

Dusi, P. i Steinbach, M. (2016). Voices of children and parents from elsewhere: a glance at Integration in Italian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(8), 816-827. DOI: 10.1080/13603116.2015.1111948

Etxeberría, F i Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 253-263.

Etxeberría, F., Garmendia, J., Murua, H i Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 93-119.

Gil del Pino, M.C., García, C., Manrique, M.A. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121.

González-Faraco, J., González-Falcón, I. i Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2020). Políticas inter- culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas. *Revista de Educación*, 387, 67-88. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-438

Hajisoteriou, C. (2012). Intercultural education set forward: operational strategies and procedures in Cypriot classrooms. *Intercultural Education*, 23(2), 133-146. DOI: 10.1080/14675986.2012.686022

Hajisoteriou, C., Angelides, P., Costi, A i Hadjiaggeli, M. (2011). Urging inclusion for interculturalism: fostering excellence in a Cypriot primary school. *Intercultural Education*, 22(5), 437-444. DOI: 10.1080/14675986.2011.643140

Heredia, J. (2016). *Inclusió i acolliment. Proposta de benvinguda per alumnes i famílies*. TFM Universitat de les Illes Balears.

Hutton, B., Catalá-López, F. i Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Med Clin*, 35-62.

Leiva, J. (2014). La educación intercultural o aprendiendo a convivir en la diversidad cultural: una reflexión pedagógica inclusiva. *Revista de Ciencias de la Educación*, 238, 143-162.

Martínez, A., Elboj, C. i Larena, R. (2012). Prácticas docentes y actuaciones educativas en el aula para la mejora del aprendizaje y la convivencia en los centros educativos de primaria y secundaria con alumnado inmigrante. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 45-66.

Montalvo, S. i Bravo, J. (2012). La inclusión educativa del alumnado extranjero: una propuesta desde las competencias del educador social. *TABANQUE Revista pedagógica*, 25, 189- 208.

Pachón, S.L., Peirats, J. i Grau, C. (2014). Actitudes y prácticas del profesorado sobre la inclusión educativa en centros con programas de Compensación Educativa. Un estudio de casos. *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Inclusiva*. Castellò: Universitat Jaume I.

Peirats, J. i Marín, D. (2018). Las medidas organizativas y curriculares en las necesidades específicas de apoyo educativo. En D. Marín i I. Fajardo (Coord.) *Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo*, 55-82.

Rodorigo, M., Fernández-Larragueta, S. i Fernández-Sierra. (2019). La Mediación Intercultural como herramienta de inclusión: anàlisis de una experiència escolar. *Revista Complutense de Educacion*, 30(3), 747-761. DOI: 10.5209/rced.58885

Rosado, G.R. (2019). Prácticas Inclusivas e Interculturales destinadas al Alumnado recién llegado de otros Países a Cataluña. *Revista Scientific*, 4(14), 163-181. DOI: 10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.8.163-181

Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini*. Milano: Mondadori Università.

Santos-Rego, M., Cernadas-Ríos, M.A. i Lorenzo-Moledo, M.M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 127-137. DOI: 10.6018/reifop.17.2.196931

Simó, N., Pamies, J., Collet-Sabé, J. i 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. DOI: 10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41410

Terhart, H. i Von Dewitz, N. (2018). Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*, 17(2), 290-304. DOI: 10.1177/1474904117722623

Thorstensoon, L. (2017). Newly arrived immigrant youth in Sweden negotiate identity, Language and literacy. *System*, 67, 1-11. DOI: 10.1016/j.system.2017.04.001