



Universidad  
de Alcalá

**EL SERVICIO DE TRADUCTORES E INTÉRPRETES (SETI) DE LA  
COMUNIDAD DE MADRID:**

**ESTUDIO DEL SERVICIO EN LENGUA ÁRABE EN LOS CENTROS  
EDUCATIVOS**

خدمة المترجمين الكتابيين و الشفاويين (سي تي) في مدريد:  
دراسة خدمة مترجمين اللغة العربية في المدارس

**Máster Universitario en Comunicación Intercultural,  
Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos**

**Presentado por:**

**D<sup>a</sup> SARA SARFAK MOHAMED**

**Dirigido por:**

**Dra. ELENA DE JESÚS DE FELIPE RODRÍGUEZ**

**Dr. SAAD MOHAMED SAAD-HELAL**

**Alcalá de Henares, a 1 de septiembre de 2015**

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quería expresar mi agradecimiento a mis tutores la Dra. Elena de Jesús de Felipe Rodríguez y el Dr. Saad Mohamed Saad-Helal, por sus directrices, consejos y su gran apoyo en la elaboración de este Trabajo de Fin de Máster.

En segundo lugar, agradecer a mis amigas y amigos el apoyo que me han brindado en todo momento a lo largo de la investigación.

Finalmente, y mucho más importante, agradezco especialmente los ánimos, el esfuerzo y el cariño incondicional de mi familia, especialmente a mi madre, cuya inmensa paciencia me ha inspirado para realizar este trabajo; y a mi pareja, que me ha apoyado, ayudado y sido mi mano derecha desde la primera palabra que se escribió en este trabajo.

## ÍNDICE

1. Resumen:.....	3
2. Introducción .....	5
3. Metodología de la investigación .....	6
PARTE I: el SETI y la interculturalidad en las aulas.....	8
4. Contexto de la investigación.....	8
4.1. El Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI).....	8
4.2. La interculturalidad en las aulas .....	13
4.2.1. El fenómeno del plurilingüismo.....	14
4.2.2. ¿Qué es la interculturalidad?.....	18
4.2.3. Servicios educativos para la diversidad cultural en las aulas .....	24
PARTE II: Justificación del estudio.....	33
5. Introducción del estudio .....	33
6. Muestra de datos y materiales .....	33
6.1. SETI-COMRADE.....	34
6.2. SETI-CENTROS EDUCATIVOS .....	36
6.3. SETI-USUARIOS .....	56
PARTE III: Resultados y conclusiones de la investigación.....	66
7. Análisis de los resultados de la investigación .....	66
8. Conclusiones.....	69
9. Notas.....	72
10. Bibliografía.....	74
11. Anexos.....	78

## 1. Resumen:

El auge de la inmigración en España ha transformado la sociedad en un espacio en el que confluyen lenguas y culturas que conviven y se enriquecen mutuamente. El establecimiento de las familias inmigrantes en el país de acogida les obliga a escolarizar a sus hijos, y para ello se requiere la presencia de un mediador lingüístico para establecer la comunicación entre el centro educativo y los usuarios.

El objetivo principal de esta investigación es el estudio del Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) de la Comunidad de Madrid —servicio que pertenece a la ONG COMRADE y que colabora con la Consejería de Educación, Juventud y Deporte—, y su funcionamiento en los centros educativos madrileños. Asimismo, el proyecto de investigación está enfocado en la población árabe no hispanoparlante residente en Madrid y con hijos escolarizados, por lo que a raíz de esta situación, se analizará la cuestión de la interculturalidad en las aulas. El ámbito de nuestra investigación es la traducción y la interpretación en el ámbito educativo, ya que la necesidad de disponer de un intérprete en los centros educativos es lo que nos ha impulsado a realizar este estudio, pues los ciudadanos inmigrantes que llegan al país y sin disponer de apoyo lingüístico, son los que más demandarán el servicio.

La hipótesis de trabajo que planteamos es si los centros educativos y los usuarios conocen y utilizan el SETI. En la elaboración de este trabajo hemos tratado en la primera parte el marco teórico, donde describimos qué es el SETI, la cuestión de la interculturalidad, y los distintos servicios educativos para la diversidad cultural. En la segunda parte expondremos el material utilizado para justificar nuestra investigación: las encuestas a los centros educativos y a los padres de origen árabe, junto con la entrevista de un/a trabajador/a de COMRADE. Y finalizaremos con la tercera parte, en la que se analizarán los resultados de las encuestas, junto con las respectivas conclusiones obtenidas de nuestra investigación.

Por último, se comprueba la hipótesis de que los centros educativos conocen y utilizan el servicio; sin embargo, no es el caso de los usuarios, que según el estudio tienen menos conocimiento del mismo. Por esta razón, consideramos que el SETI debería darse más a conocer entre los usuarios inmigrantes que acuden a los centros educativos, a través de material divulgativo que debería ser repartido con la supervisión de la Consejería de Educación.

## PALABRAS CLAVE:

Traducción e interpretación en el ámbito educativo, interculturalidad, comunicación, figura/papel del traductor-intérprete.

## 1. الملخص:

إن إزدياد الهجرة في اسبانيا قد حولت المجتمع الى مكان يلتقى فيه الثقافات و اللغات التي تعاشر و تأثر بعضها البعض. إن قيام الأسر المهاجرة في البلد المقيم يجبرهم بتسجيل ابنائهم في المدارس, و لذلك يلزم وجود مترجم لإقامة بالتواصل بين المدرسة و المستخدمين.

إن الهدف الرئيسي لهذا البحث هو دراسة خدمة المترجمين الكتابيين و الشفاويين (سيتي) في مدريد —التي تنتمي الى المنظمة الغير الحكومية كومرادي والتي تشارك مع وزارة التربية و التعليم و الشباب و الرياضة—, و استخدامها في مدارس مدريد. بالإضافة إلى ذلك, يركز هذا البحث في المواطنين العرب الغير الناطقين بالإسباني و الذين هم مقيمين في مدريد و ابنائهم مسجلين في المدرسة, و نتيجة لهذا الوضع, سوف نناقش مسألة التعايش بين الثقافات في الصفوف الدراسية. إن مجال بحثنا هو الترجمة الكتابية و الشفوية في المجال التعليمي, و ما أدى بنا الى إجراء هذا البحث هي الحاجة الى مترجم في المدارس, لأن المواطنين المهاجرين الذين يأتون الى البلاد و من دون دعم لغوي هم الذين سيطلبون هذه الخدمة.

إن فرضية البحث التي نقتربها هي ما إذا كان المدارس و المستخدمين يعرفوا و يستخدموا خدمة سيتي, بتركيز بحثنا في مجال التعليم. في تنفيذ الأطروحة نناقش في الجزء الأول الإطار النظري, من حيث سنوصف ما هي خدمة سيتي و مسألة التعايش بين الثقافات و الخدمات التعليمية المختلفة للتنوع الثقافي. سنعرض في الجزء الثاني الأدوات المستخدمة لتبرير الدراسة: الإستبيانات للمدارس و الآباء و الأمهات العربية, بالإضافة إلى مقابلة مع عامل/عاملة من كومرادي. و ننتهي مع الجزء الثالث بإجراء تحليل نتائج الإستبيانات, مع الإستنتاجات التي حصلنا عليها من البحث.

و أخيراً, تثبت الفرضية بأن المدارس تعلم و تستخدم خدمة الترجمة, و لكن ليس هذا هو نفس الحال للمستخدمين, لأن وفقاً للدراسة لهم اقل معرفة عن الخدمة. لهذا السبب, نعتبر بأن يجب على خدمة سيتي أن تصبح أكثر معروفة بين المستخدمين المهاجرين الذين يحضرون الى المدارس, من خلال وسائل إعلامية التي تنبغي توزيعها تحت إشراف وزارة التربية و التعليم.

## الكلمات المفتاحية:

الترجمة الكتابية و الشفوية في مجال التعليم, التعايش بين الثقافات, التواصل, دور المترجم الكتابي و المترجم الشفوي.

## 2. Introducción

El Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) es un servicio que pertenece a la ONG COMRADE, y que realiza labores de mediación sociolingüística colaborando con la Consejería de Educación, Juventud y Deporte de la Comunidad de Madrid para prestar sus servicios en el ámbito educativo.

Debido al auge de la inmigración en España, la labor de los intérpretes ha sido un elemento imprescindible para que la comunicación entre los usuarios inmigrantes y las instituciones sea posible, pues su trabajo abarca todo tipo de ámbitos, como el sanitario, el judicial, el social, el educativo, etc. Sin embargo, el objeto de este trabajo es el ámbito educativo, en el cual SETI es el servicio solícito para dichas funciones, pues los inmigrantes que llegan al país de acogida deben escolarizar a los niños, y para ello necesitarán que un mediador lingüístico intervenga para que se produzca una adecuada comunicación derribando la barrera lingüística entre las partes implicadas. Mas también es necesario tener en cuenta que los niños inmigrantes tienen que integrarse en las aulas y para ello el aprendizaje de la lengua es un paso imprescindible en ese proceso. Así, el Ministerio de Educación ofrece una serie de programas educativos para facilitar la incorporación de los alumnos recién llegados de sus países de origen, con el fin de que se adapten adecuadamente al sistema educativo del país de acogida.

El objeto del presente trabajo es el ámbito educativo, así, la hipótesis del estudio es averiguar si los centros educativos y los usuarios tienen conocimiento del SETI, y al mismo tiempo se estudiará el funcionamiento y la efectividad del servicio. Por esta razón, es relevante investigar las dos partes que involucra el servicio: los centros educativos y los usuarios. Para ello, se han realizado una serie de encuestas sobre la actividad del SETI tanto a los centros educativos de la Comunidad de Madrid, como a los usuarios no hispanoparlantes: los padres de origen árabe, pues sabemos que debido a la barrera idiomática requerirán un intérprete para poder comunicarse con las instituciones a las que acuden, y ello también es parte de nuestro estudio.

En la investigación también veremos la temática de la interculturalidad en las aulas, elección que se justifica ante la presencia de alumnos inmigrantes que desconocen la lengua española, y que ante las dificultades idiomáticas, se han establecido unas políticas educativas para transformar los centros educativos en centros inclusivos e interculturales. Pues vemos que además del SETI, hay programas educativos especializados en la integración de los estudiantes no hispanohablantes. Así, se han realizado varios estudios de estos programas educativos de apoyo lingüístico por autores como Laura Mijares Molino, Fernando Trujillo Sáez, Luisa Martín Rojo, Martina Tuts, etc., los cuales apoyarán nuestro estudio. Entre los mencionados programas que forman parte del plan escolar de muchos centros son el Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI), Aulas de Enlace, el programa de Enseñanza de la Lengua y Cultura de Origen, etc.

Finalmente, se hará un análisis de los resultados obtenidos para averiguar si se cumplen los objetivos de la investigación: observar el funcionamiento del SETI, su efectividad, y la necesidad de este servicio tanto para los centros educativos, como para los usuarios. Con este estudio veremos que el SETI es un servicio público indispensable en esta sociedad multicultural, donde la confluencia de personas de distintas lenguas y culturas hace del papel del intérprete el puente de comunicación que media entre las mismas.

### 3. Metodología de la investigación

El presente trabajo está estructurado en cuatro partes: la primera es el marco teórico, que recoge los estudios y los datos referidos al Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI), en el que se describe su origen, a quién pertenece el servicio, con quién colabora, sus funciones, etc. La interculturalidad es otra parte relevante en el trabajo, pues la propia conciencia por parte de la administración de que tiene aulas interculturales es lo que hace que exista el SETI. Por ende, el sistema educativo se ha adaptado debido al fenómeno migratorio disponiendo para los alumnos no hispanoparlantes este tipo de aulas, aunque la función del SETI es mediar entre el centro educativo y los padres de los alumnos, y a veces, los alumnos mismos, pero no estar en las aulas como mediador lingüístico. Nos limitaremos a mencionar toda la información recopilada sobre el SETI, pues no hemos podido recopilar todos los datos relativos a la colaboración de este servicio con Consejería de Educación.

Por lo tanto, en el apartado de interculturalidad definiremos conceptos como multilingüismo, plurilingüismo e interculturalidad aplicando estos en el ámbito educativo, donde también se describirán los diferentes servicios educativos para la diversidad cultural adoptadas por los centros educativos con políticas inclusivas. Estas medidas son representadas por los programas de Atención a la Diversidad, en los que incluyen el Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI), Aulas de Enlace, etc. La información recopilada para la investigación proviene de fuentes primarias, tanto las encuestas que son datos reales, como la bibliografía para el trabajo, que son una recopilación de artículos especializados en el tema educativo, con autores como Laura Mijares Molino, Martina Tuts, Luisa Martín Rojo, Miguel Pérez Milans, etc. Las fuentes relativas a los datos oficiales de la población existente en Madrid son del Instituto de Estadística y de los censos de población de la Comunidad de Madrid.

En la segunda parte de nuestro estudio, mostraremos los datos y materiales de la investigación, donde se expondrá y analizará cada cuestión con su correspondiente análisis. Comenzaremos con la entrevista realizada al trabajador/a de COMRADE para obtener información adicional sobre el SETI, pues es igualmente relevante la opinión que nos aporta al estudio. Tras el análisis del mismo, procederemos a mostrar el análisis de las encuestas, las cuales han sido elaboradas con el objetivo de valorar el SETI. Estas están divididas en dos grupos: el primero está relacionado con el estudio de los centros educativos que hay en la Comunidad de Madrid, a los cuales se les han enviado cuarenta y cuatro cuestionarios. La selección de estos es debido a que se ubican en distritos con población inmigrante, lo cual será justificada mediante las cifras de los censos de población. Asimismo, los pertenecientes al segundo grupo son los usuarios no hispanohablantes —y dentro de estos, el universo de estudio es la población arabo-parlante que desconoce el español—, a los cuales se les hizo treinta encuestas para comprobar y verificar si reciben información acerca del Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI).

Cabe clarificar que los cuestionarios del segundo grupo realizados a los usuarios de origen árabe son independientes de los centros educativos encuestados del primer grupo; es decir, los padres en cuestión no tienen escolarizados a sus hijos en esos mismos centros, sino que en diversos centros de Madrid. Hemos juzgado conveniente realizarlo de esta forma debido a que podremos obtener una opinión más variada, ya que es necesario investigar si padres de diferentes centros educativos conocen el servicio.

Debemos mencionar que originalmente el estudio estaba estructurado en tres grupos de encuestas: el de los centros educativos, el de los usuarios, y el tercer grupo es el que iba

dirigido a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) de los centros. Estos cuestionarios tenían el objetivo de ser un enlace de información de los padres de esos centros del primer grupo; es decir, las asociaciones iban a aportar la información de los padres adheridos a estas y ello reflejará si conocen o no el SETI. Sin embargo, debido a la falta de respuesta de estas asociaciones, se ha decidido descartar esta parte del trabajo. Una vez finalizada la obtención de los datos, se procederá al análisis de las encuestas mencionadas y de ahí las respectivas conclusiones.

En la tercera y última parte del trabajo, se expondrá el análisis de los resultados de la investigación a partir de las encuestas, pues de la información que se obtenga se realizará una serie de observaciones sobre SETI que darán lugar a las conclusiones que finalizarán el presente trabajo. El material utilizado para el estudio como son los modelos de las encuestas, las circulares y la entrevista al trabajador/a de COMRADE constará en ANEXO, con sus respectivas enumeraciones

El método de la línea del trabajo es deductivo partiendo de unos datos generales sobre el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI), que interviene entre los centros educativos y los usuarios, a datos particulares, obteniendo los resultados pertinentes al estudio. Las encuestas que se han elaborado son de tipo cualitativo, donde las preguntas son de carácter cerrado con opción a elegir. Por último, el análisis del estudio que se ha realizado es cuantitativo, donde se mostrarán los datos reales que se extrapolarán a todos los puntos de nuestro estudio, pues así valoraremos si los encuestados conocen o no el servicio. Para finalizar, no se mencionarán datos personales relativos a las encuestas debido a la Ley de Protección de Datos (L.O. 15/1999, 13 de diciembre).



## PARTE I: el SETI y la interculturalidad en las aulas

### 4. Contexto de la investigación

A continuación se expondrá el marco teórico de nuestro estudio: comienza con la descripción del SETI y los estudios realizados acerca del servicio. Posteriormente nos centraremos en la cuestión de la interculturalidad en las aulas, donde se analizarán las medidas interculturales, tomadas por las administraciones, para transformar los centros educativos en unos más interculturalidades. Y finalmente se presentarán las distintas medidas educativas como alternativas al SETI, pues este servicio no tiene cabida en las aulas, y por ello se han elaborado programas de mantenimiento de la lengua de origen, además de programas de integración y apoyo a los alumnos inmigrantes.

#### **4.1. El Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI)**

El Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) fue creado en 1991 en la organización no gubernamental del Comité de Defensa de los Refugiados, Asilados e Inmigrantes en el Estado Español (COMRADE). SETI es un servicio de traducción e interpretación social que da voz a colectivos inmigrantes, solicitantes de asilo y refugiados con el objetivo de facilitar la comunicación entre los usuarios y las instituciones españolas. Asimismo, este servicio dispone de traductores y mediadores interculturales que con sus respectivas lenguas de trabajo, rompen esa barrera lingüística que obstaculiza el adecuado entendimiento entre las personas.

Con respecto a COMRADE, cabe señalar que es una organización no gubernamental fundada en 1989 por un grupo de personas concienciadas con la temática de refugio y asilo, según consta en la página web de la ONG (1), con el fin de contribuir a la integración del colectivo inmigrante en la sociedad española, ya que sus objetivos residen en la defensa de los derechos de los inmigrantes, sus intereses generales, su integración socio laboral y la concienciación de sus derechos básicos y legítimos. Esta organización es una entidad de carácter solidario que aboga por una sociedad multicultural y sin discriminación de ningún tipo. Se financia con subvenciones públicas del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, el Fondo Social Europeo, el Fondo Europeo para la Integración y con fondos propios. La estructura interna de la ONG se compone de la Asamblea General, órgano supremo que reúne a todos los socios; en segundo lugar, la Junta Directiva, que es el órgano colegiado que se elige en Asamblea, y cuya función reside en dirigir la entidad; y por último, la Coordinadora de Comisiones que se centra en coordinar el funcionamiento entre las distintas comisiones y la Junta Directiva (2).

No obstante, es una organización que presta varios servicios y talleres (3) que abarcan distintas áreas como el Servicio Jurídico, que asesora en el área de Derecho de Extranjería, Asilo y Refugio a los ciudadanos inmigrantes con la ayuda de abogados que prestan sus servicios para informar sobre la obtención de residencia, de trabajo, la elaboración e interposición de recursos administrativos, la reagrupación familiar, recursos administrativos contra las resoluciones denegatorias, renovaciones de autorizaciones, renovaciones de órdenes de expulsión, etc.

También disponen del servicio de Mediación Laboral Intercultural y Servicio de Orientación, Información y Formación para el Acceso al Empleo que guía a los inmigrantes a través de unos itinerarios que les ayudan a desarrollar habilidades y competencias para su inserción laboral, además también disponen de una bolsa de empleo para que empresas y particulares puedan solicitar el trabajo de estos ciudadanos. Ofrecen cursos de Formación como los de autoempleo, y de preformación como clases de español, cursos de atención sociosanitaria, cursos de teleoperador con ofimática, cursos de manipulador de alimentos, cursos de ayudante de cocina, de auxiliar de estética, etc.

Igualmente, en el Servicio de Acción Social se brinda un espacio de escucha y acogida en el que se intenta solventar diferentes necesidades con una previa valoración profesional. Este ofrece orientaciones e información sobre diferentes recursos y derechos sociales, asesoramiento sobre educación, salud, retorno voluntario, empadronamiento, apoyo económico, etc.

Además de los servicios que ofrecen, a su vez trabajan con proyectos relacionados con el tema de la mujer, por ello disponen del Programa de Guarderías a Mujeres Inmigrantes que ayuda a las mujeres y hombres inmigrantes a conciliar la vida personal con la vida laboral. Y otro programa relacionado con esta temática es el Programa Mujer, en el cual se incluye el Programa de Capacitación y Empoderamiento de Mujeres. Este último tiene como objetivo la socialización e incorporación de la mujer en la sociedad actual, donde se les ofrece atención, orientación y apoyo psicosocial individual, y también una serie de talleres relacionados con el autoempleo, derechos de la mujer empleada de servicio doméstico, defensa personal, violencia de género, salud sexual, homologación de títulos extranjeros, etc.

Dado que COMRADE es una organización que se centra en los inmigrantes, ha desarrollado el Servicio de Atención Psicosocial que proporciona asistencia psicológica y psiquiátrica a las víctimas de tortura; es decir, a la población inmigrante que llega como asilados y refugiados al país de acogida. El procedimiento parte de la intervención asistencial a través de psicoterapia individual y colectiva, además de un seguimiento posterior a las personas que hayan concluido el proceso terapéutico, facilitar la comunicación entre los familiares para superar la experiencia traumática. También ofrecen talleres informativos de sensibilización con la problemática de la inmigración y la tortura debido a que hacen trabajos de investigación referidos al asunto.

Por su parte, el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) es un servicio de interpretación social y lingüística, como se ha mencionado anteriormente, que agrupa a profesionales cualificados para su labor, tal y como menciona Uliana Stefanova en su artículo "Traducción e interpretación para personas en riesgo o en situación de exclusión social" (como es citado en Centro Virtual Cervantes, 2010), pues cuenta con una plantilla de hasta ocho traductores e intérpretes contratados y cincuenta y cinco colaboradores de más de veinticinco idiomas según la demanda, prestando servicios de interpretación a nivel territorial, es decir Madrid, y a nivel estatal cuando se trata de traducción. Es también un instrumento de gran relevancia en los distintos ámbitos que abarca como la administración, las instituciones públicas y privadas, entidades religiosas, servicios sociales, hospitales, centros de salud, centros educativos, proporciona asistencia a personas sin recursos y con riesgo de exclusión social, víctimas de violencia de género, víctimas de trata, etc. Tal y como se ha mencionado anteriormente, SETI se encarga de la interpretación social y de la traducción de documentos de diversos tipos como personales, jurídicos, administrativos, informativos, etc. Los plazos para solicitar este servicio son de siete días para servicios de interpretación, y quince días para los de traducción (4). A pesar de ofrecer una amplia diversidad de idiomas, la falta de un

registro de intérpretes para idiomas poco demandados como bengalí, lingala, birmano, etc. dificulta la rapidez del servicio para estas lenguas, y por ello «las ONGs cuentan con sus propios registros o hacen “intercambio” de traductores e intérpretes sociales para no paralizar su actividad» (Uliana Stefanova, 2010).

En la memoria de actividades de COMRADE del año 2013 consta que el servicio de traductores e intérpretes atendió a 3.268 personas, con un total de 1.886,20 horas de interpretación, 365 documentos traducidos y 637 páginas traducidas. Según los datos recogidos por la organización, podemos observar en la tabla 1 que esta diversidad de nacionalidades deja entrever que los usuarios que más demandan este servicio son los del Magreb y Oriente con 1.872 casos y un 57% del total. En menor medida se encuentra la sección de “otros” con 168 casos y un 5% del total, en la que los usuarios eran entidades públicas y privadas españolas que también requerían este servicio para la traducción de documentos que tramitaban usuarios extranjeros (5).

<b>POBLACIÓN</b>	<b>CIFRAS</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Este de Europa y del Cáucaso	663	20%
África subsahariana	565	18%
Magreb y Oriente	1.872	57%
Otros	168	5%

Tabla 1

A su vez, también se realizan traducciones para la tramitación de la Renta Mínima de Inserción, becas, ayudas escolares, prestaciones sociales, seguimientos médicos, vacunaciones en el país de acogida, homologación de estudios de solicitantes de asilo, etc. Con referencia a lo anterior, los idiomas a los que traducían los documentos de los solicitantes de asilo son árabe, farsi, dari, inglés, francés, búlgaro, chino, kurdo, rumano, ruso, ucraniano etc., ya que la demanda de traducción de documentos informativos o divulgativos ha disminuido (*Memoria de actividades*, 2013, p.13).

Sin embargo, es un servicio que no realiza frecuentemente interpretaciones telefónicas debido a que la demanda que se exige es la de intérpretes que se trasladen al lugar de trabajo. Asimismo, se ha registrado que las interpretaciones solicitadas por entidades públicas provienen de los Centros de Acogida (CAR) de Vallecas y Alcobendas con usuarios que procedían de países como Siria, Palestina, Libia, Somalia, Eritrea, Afganistán, Guinea, etc. También se incluyen otros centros como el CAR de Mislata en Valencia y el CAR de Sevilla que solicitaron traducciones para refugiados, solicitantes de asilo y otros usuarios con protección internacional (*Memoria de actividades*, 2013, p.13).

Cabe agregar que esta organización cuenta con años de experiencia en los servicios mencionados anteriormente, por este motivo, SETI no solo colabora con instituciones como la Cruz Roja Española, prestando servicios de traducción de documentación para solicitantes de asilo, sino que también colabora con la Dirección General de Promoción Educativa, que depende de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (COMRADE, s.f.). Por lo tanto, SETI colabora con la Consejería de Educación, que es actualmente el órgano responsable de recibir las solicitudes del servicio de parte de los centros, pues el objetivo de este servicio es fomentar la relación entre los centros educativos y los usuarios cuyo idioma materno no es el español. También se encarga de realizar traducciones de documentación

necesaria para la escolarización de los hijos de los usuarios, y prestar servicios de interpretación en reuniones con los usuarios y el personal del centro.

Por lo tanto, para solicitar este servicio, los centros educativos deben recurrir a la página web de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte —en la sección del Departamento de Atención a la Diversidad, el cual incluye varios servicios de los cuales se encuentra SETI (6)—, el procedimiento que han de seguir para su requerimiento es rellenando un formulario, que aparece como anexo a la circular, que se deberá presentar en el Servicio de Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial correspondiente, el cual dispone de más de treinta idiomas, como alemán, árabe, armenio, búlgaro, chino, francés, farsi, macedonio, polaco, rumano, serbocroata, ucraniano, bereber, bengalí, etc. (Dirección del área Territorial Madrid Oeste, 2014). Una vez rellenado el formulario, se enviará la solicitud a la central del servicio, que a su vez contactará con la organización de la ONG COMRADE para que disponga de los servicios de los traductores e intérpretes que demandan los centros educativos (7), y los plazos para solicitar un intérprete es con un mínimo de siete días, y para la traducción de documentos quince días. La Consejería distribuye una circular de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria (2006) (8) por la que determina orientaciones para el funcionamiento de este servicio, haciendo referencia a la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4) en los siguientes artículos que dictan:

Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria (art.78.1 LOE 2/2006, de 3 mayo).

Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español (art.79.3 LOE 2/2006, de 3 mayo).

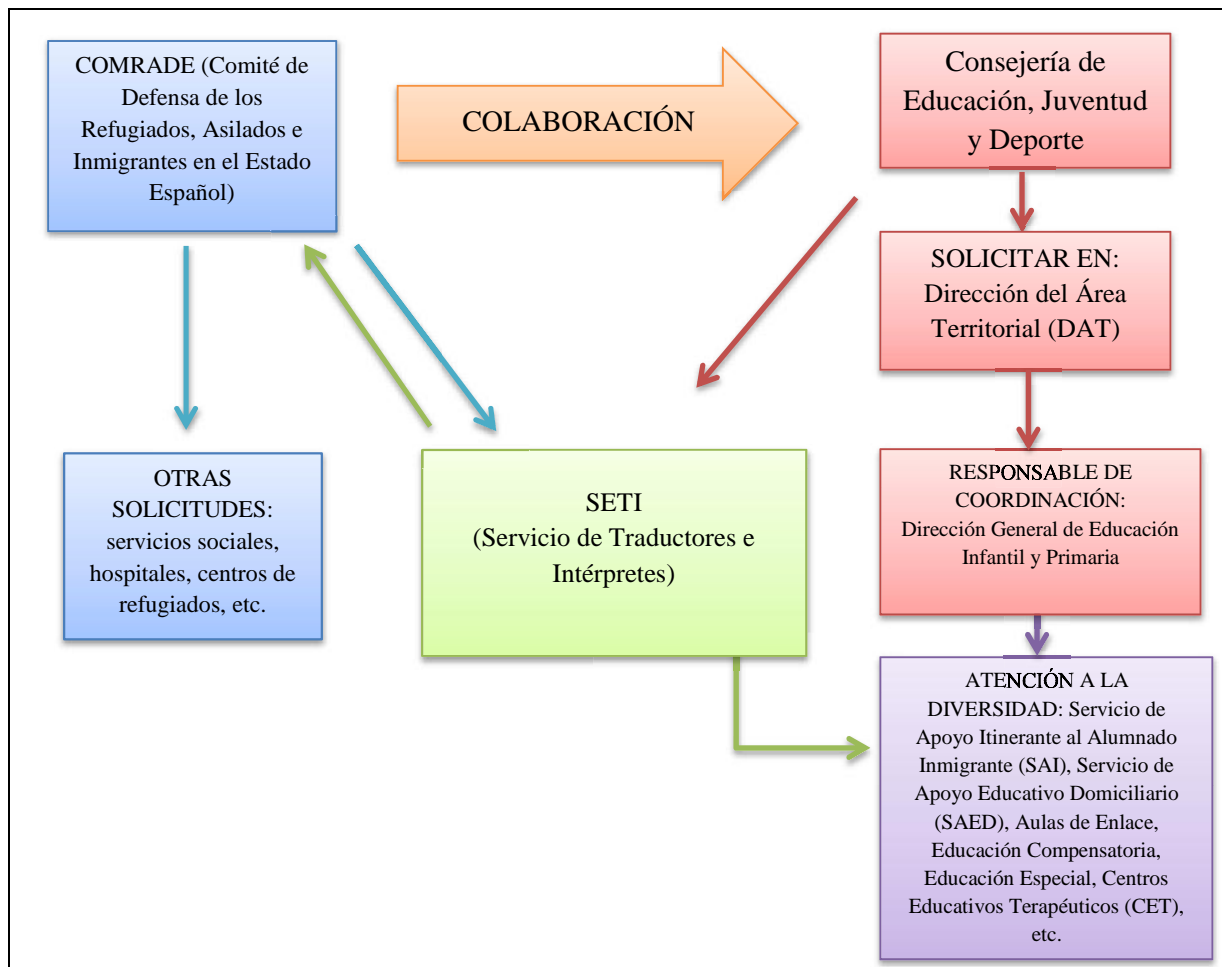
Con el fin de regular SETI y en base a los artículos mencionados, la Dirección General de Educación Infantil y Primaria brinda este servicio a centros educativos, comisiones de escolarización, equipos de orientación educativa y psicopedagógica, así como a la administración educativa y servicios de inspección educativa (Dirección del Área Territorial Madrid Oeste, 2014). Dado que desconocemos cuándo comenzó a colaborar el SETI con la Consejería de Educación, a continuación mostraremos los datos que puedan esclarecer la fecha de esa colaboración, pues este servicio «ha atendido 235 consultas de inmigrantes entre octubre de 2002, cuando se creó, y abril de 2003, según los datos de la Consejería de Educación» (De Cózar, 2003) (9). También hemos obtenido a raíz de otras fuentes que «en el curso 2001/2002, año en que se puso en funcionamiento a partir del mes de mayo, el número de actuaciones fue de 17 interpretaciones y 33 traducciones, que pasaron a ser de 184 interpretaciones y 202 traducciones en el curso 2002/2003, y de 224 interpretaciones y 222 traducciones en el curso 2003/2004» (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, p.145). Por lo tanto, a raíz de lo expuesto y a la escasa información al público respecto a la fecha exacta en la que comenzó esta colaboración conjunta, nos limitaremos a los datos que hemos mostrado, de los cuales deducimos que el SETI comenzó asistiendo en el ámbito educativo en el mes de mayo del año dos mil dos y hasta la fecha.

Empero la primera circular del SETI fechada en 2006 de la que se tenga constancia es la que pertenece al curso académico 2006/2007, hasta su última actualización con fecha en 2008. Por lo tanto, durante el periodo comprendido entre dos mil seis y dos mil ocho la firma que consta en las circulares muestra que los responsables de la coordinación y seguimiento

del servicio han cambiado: en primer lugar, en la circular del 2006 fueron los Servicios de las Unidades de Programas Educativos (SUPE) de las Direcciones de Área Territorial (DAT), en colaboración con el Servicio de Atención a la Diversidad de la Dirección General de Promoción Educativa (DGPE) los responsables de coordinación del SETI. En segundo lugar, en la última circular del 2008 (10) consta que actualmente es la Dirección General de Educación Infantil y Primaria, en colaboración con los Servicios de las Unidades de Programas Educativos (SUPE) de las Direcciones de Área Territorial la encargada de dirigir este servicio.

Asimismo, ambas circulares hacen constar que debido a la obligatoriedad de ofrecer un servicio para facilitar la comunicación entre los centros educativos y los usuarios, se distribuye esta información a los centros donde se explica en qué consiste el servicio y cómo solicitarlo. Sin embargo, no menciona que el SETI forme parte de COMRADE, sino que es un servicio que ofrece la Consejería de Educación de Madrid como parte de sus servicios. Por lo tanto, se comprende que quien ofrece los servicios de traducción e interpretación a los centros educativos es la Consejería de Educación a través de la ONG COMRADE.

En la gráfica 1 vemos el organigrama en el que se muestra que SETI depende de COMRADE, donde fue fundada, y a raíz de la colaboración con la Consejería de Educación, Juventud y Deporte se crea este mismo servicio para otro ámbito que es el que ocupa este estudio: el educativo. En caso de que otras instituciones de ámbitos distintos al educativo requieran el servicio de intérpretes, deben solicitarlo directamente a través de COMRADE. Como se ha mencionado anteriormente, en el ámbito educativo se solicita el servicio a través del envío de la solicitud a la Dirección del Área Territorial (DAT), pues la Dirección General de Educación Infantil y Primaria es la que se encarga de gestionar las solicitudes. Al tratarse de un servicio que ofrece la Consejería de Educación, SETI se incluye en el departamento de Atención a la Diversidad junto con otros servicios como Aulas de Enlace o el SAI.



Gráfica 1

Hechas estas consideraciones, este es el punto desde donde parte la base del estudio del servicio, en el siguiente apartado se examinará el fenómeno de la interculturalidad en las aulas, pues para comprender la necesidad de los mediadores lingüísticos como el que da SETI, es necesario observar los acontecimientos que han dado lugar a una sociedad multicultural.

#### 4.2. La interculturalidad en las aulas

España ha pasado de ser un país de emigración a ser un país receptor de inmigrantes. Este flujo migratorio se originó en la década de los 90, transformando la economía y la demografía de la sociedad española (Laparra; Laparra Navarro; Pérez Eransus 2010, p.263), la cual se ha desarrollado tornándose en un espacio multicultural. Las nacionalidades que abarca esta sociedad diversa comprende países como Marruecos, Rumanía, Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia, China, Bulgaria, Reino Unido, Portugal, etc., llegando a alcanzar la cifra de 4.677.059 la población extranjera residente en España (Instituto Nacional de Estadística, 2015).

Esta inmigración se podría categorizar como migración laboral, debido a que los ciudadanos procedentes de otros países llegan al país de acogida en busca de una estabilidad socio-económica. Sin embargo, en estos últimos años se ha producido un auge de la población inmigrante provocado por motivos económicos, políticos, religiosos, étnicos, bélicos, etc. Como ejemplo de ello es la inestabilidad sociopolítica y económica de varios países de África, Oriente Próximo y Europa del Este, que han llevado a que sus ciudadanos emigren debido a las razones expuestas. España, junto con otros países, recibe población inmigrante ya que «España subió casi un 130 por ciento en los primeros tres meses de 2014 en comparación con el mismo periodo del año anterior, porcentaje que sitúa España como el segundo país de la UE donde se registró el mayor incremento» (Europa Press, 2014) de inmigración irregular; y lo que es más, como afirma António Guterres: «La mayoría de la gente que llega a Europa por mar son refugiados que buscan protección de la guerra y la persecución» (como es citado en eldiario.es, 2015); es decir, refugiados y solicitantes de asilo que con su llegada aportan otras lenguas y culturas que se desconocían en esta sociedad.

Dado que la inmigración está transformando la sociedad, en las aulas de los centros educativos también se puede ver reflejada esta situación: aulas que destacan por la diversidad de sus alumnos creando un espacio multicultural de aprendizaje de lenguas y sus culturas. Por esta razón, hay que tener en cuenta que el Estado dicta en el artículo 9 de Derecho a la Educación de la L.O. 2/2009, de 11 de diciembre (11), sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, que los menores extranjeros deben escolarizarse en las mismas condiciones que los ciudadanos españoles.

Como consecuencia de este fenómeno, los hijos de inmigrantes están obligados a estar escolarizados una vez que llegan al país de acogida, y dado que desconocen el idioma oficial, se encontrarán con dificultades para comunicarse con el profesorado y sus compañeros; mas los padres de estos alumnos no hispanohablantes también se verán en la misma situación. Por lo tanto, surge la siguiente cuestión: ¿Cómo van a comunicarse los padres y alumnos recién llegados con los profesores o el personal del centro educativo? Es aquí donde hay que tener en cuenta la importancia de la función del mediador lingüístico para que se produzca una comunicación adecuada entre los usuarios y los centros.

Por ello, consideramos que en el ámbito educativo los intérpretes deberían tener más visibilidad en las aulas, pues la multiculturalidad que existe en estas, incrementa la demanda de dicha intervención para la resolución de problemas comunicativos. Sin embargo, esa no es la única solución a esta problemática, pues los centros educativos tienen que aportar medidas con las que el alumnado inmigrante se pueda integrar adecuadamente. Por lo tanto, se decidió crear programas enfocados a transformar los centros en espacios interculturales con unas políticas didácticas que apuestan por la educación pluricultural de todos los alumnos.

#### **4.2.1. El fenómeno del plurilingüismo**

Ante el monolingüismo que ha imperado en las aulas, se ha interpuesto la opción de la segunda lengua como una alternativa para equilibrar la presencia de otras lenguas distintas al castellano, primeramente con el francés, después con el inglés y ahora con más idiomas como

el alemán, el italiano o el portugués. Mientras que las lenguas cooficiales como el catalán, el gallego y el euskera solo se imparten en sus respectivas comunidades autónomas. La enseñanza de estos idiomas como segunda lengua no se ha promovido por el fenómeno de la multiculturalidad en las aulas, sino por el aprendizaje de un idioma como motivación instrumental, pues estas lenguas extranjeras son, tal y como afirma Mijares: «Altamente valoradas social y económicamente y que, por lo tanto, ocupan un lugar privilegiado en la escala de prestigio lingüístico que hoy en día es compartido por gran parte de la sociedad del Estado español» (2007, p.224).

Ejemplo de ello es el que existe actualmente en Madrid: el programa de enseñanza bilingüe que se ha establecido desde el curso 2004-2005 en todos los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Como se ha mencionado anteriormente, es un proyecto impulsado por la necesidad instrumental de la lengua inglesa, en este caso, al tratarse de un idioma que es utilizando globalmente como *lingua franca*, y que su aprendizaje garantizará unas competencias lingüísticas que ayudarán al alumnado una vez que se introduzcan en el mundo laboral.

Para comenzar, antes de comprender la interculturalidad, hay que entender que este fenómeno existe debido al multilingüismo imperante en la sociedad española. Mas la cooperación entre lenguas dio lugar al plurilingüismo, el cual se define según el Centro Virtual Cervantes como «la presencia de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y la interrelación que establece entre ellas» (2015), mientras que el multilingüismo «es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada» (2015). Hay que recalcar que el multilingüismo es la coexistencia de varias lenguas y culturas en un espacio determinado sin la interacción de las mismas entre sí. En cambio, la interculturalidad establece relaciones entre las culturas preservando el diálogo y el mutuo intercambio de conocimiento y valores de diferentes grupos étnicos, sociales, de género, etc., ya que su objetivo no es unificar las culturas, sino que estas se enriquezcan entre sí (Centro Virtual Cervantes, 2015). A pesar de su aspecto lingüístico, el concepto de multiculturalismo también tiene otros matices sociopolíticos que no están relacionados con el presente trabajo, pero que es igualmente relevante diferenciarlo del mismo, pues es según Martina Tuts (2007):

Una corriente ideológica como una organización socioeconómica en la que distintos grupos (económicos, sociales, étnicos, etc.) comparten un mismo espacio público en el que cada cual mantiene sus tradiciones, hábitos de vida, organización y lengua sin interacción con la población mayoritaria, más allá del respeto a las leyes comunes dictadas por sus gobiernos (p.43).

Sin embargo, lo que compete en este apartado es comprender que la interculturalidad es el resultado del plurilingüismo, y que el monolingüismo ya no es el único protagonista dentro de las aulas. La variedad lingüística en los centros educativos ha agrupado no solo a lenguas, sino también a sus variedades; pues de acuerdo con Martín Rojo y Mijares (2007), en su artículo sobre el multilingüismo en las aulas y cómo el profesorado y la comunidad educativa gestionan la diversidad cultural en el centro, observan que en los colegios de primaria de la Comunidad de Madrid los docentes tenían dificultades no sólo con idiomas extranjeros, sino también con variedades del español como la ecuatoriana, colombiana, peruana, etc. (p.95). La diversidad de nacionalidades en las aulas es un hecho que cada vez se hace más notable, ya que se cifra con un cincuenta por ciento el alumnado extranjero de los centros estudiados por las autoras. Así, en la tabla 2 observamos que los datos recogidos por las autoras reflejan que los alumnos extranjeros con mayor presencia en las aulas son los procedentes del continente africano. De este modo, estos datos refuerzan nuestra elección de



la población de origen árabe como foco del presente trabajo, pues vemos que los alumnos inmigrantes de Marruecos se incluyen en el grupo mayoritario con un veinte por ciento del total.

<b>ALUMNADO EXTRANJERO</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Europa: Reino Unido, Francia, Italia, etc.	13%
Europa del Este: Ucrania, Rumanía, etc.	13%
África: Marruecos, Camerún, Guinea Ecuatorial, etc.	20%
Asia: China.	3%

Tabla 2  
(Martín Rojo; Mijares, 2007, p.94-95)

El objetivo de la educación intercultural es fomentar una relación de riqueza lingüística entre las diversas lenguas que se relacionan en las aulas, por ese motivo sería necesario otros modelos de enseñanza que incluyan las lenguas minoritarias que tengan más hablantes en los centros y así se establezca una educación plurilingüe. Es primordial en el aprendizaje de la lengua que se imparte en las aulas que no solo se fomente la enseñanza «sólo en español», tal y como lo denominan Mijares y Martín Rojo (2007), sino que prevalezca una conexión entre las distintas lenguas de llegada. Coincidimos en este aspecto con las autoras dado que los centros educativos ofrecen programas bilingües de lenguas como el inglés, y no dan ese mismo valor a otras lenguas, por ello afirman que en lo que respecta «a las *lenguas inmigrantes* [...] no existen programas bilingües con estas lenguas que, en función del número de hablantes y de aspectos como el arraigo, ocupan una posición relevante en el orden sociolingüístico de los países comunitarios» (Martín Rojo; Mijares, 2007, p.103).

Afirmamos esto último debido a que en las escuelas bilingües no se refleja la impartición de otras lenguas minoritarias por razones, como hemos mencionado, instrumentales, pues en la Comunidad de Madrid también hay centros bilingües cuya sección lingüística está en francés o en alemán (12). Sin embargo, hay centros educativos que se han concienciado con el plurilingüismo y han optado por introducir lenguas minoritarias, como el chino, en su programa didáctico como segunda lengua extranjera.

Debido a las observaciones anteriores, es importante mencionar que como resultado del bilingüismo, determinamos que se ha dado lugar a dos modelos de enseñanza: la sumersión lingüística, en el que la lengua y la cultura dominante «tienen como objetivo social y lingüístico la asimilación y la pérdida de la propia lengua y cultura» (Centro Virtual Cervantes, 2015) (13); es decir, que se excluya la lengua del alumno y solamente se refuerce la segunda lengua. Muy por el contrario, el programa de inmersión lingüística está enfocado en la enseñanza «en dos lenguas, en los que se busca un contexto natural de adquisición y uso simultáneos de la L2 para alumnos que la desconocen o conocen poco» (Centro Virtual Cervantes, 2015). Según lo expuesto, observamos que el sistema que se ha establecido en la mayoría de las aulas españolas es el de sumersión lingüística con el castellano —excepto en el caso de las lenguas cooficiales—; mas en los últimos años se han introducido políticas educativas de inmersión lingüística del inglés, como se ha mencionado anteriormente, situación que no comparten las lenguas minoritarias.

Estos alumnos, hijos de padres inmigrantes que hayan nacido en sus países de origen o en España, se convierten en bilingües una vez que comienzan en el aprendizaje y desarrollo de sus competencias lingüísticas en la lengua de instrucción, lo cual les hacen estar capacitados para comunicarse tanto en su lengua natal como en la lengua castellana. Sin embargo, teniendo en cuenta que estos deben aprender el castellano para poder comunicarse, también es preciso considerar que aún están desarrollando su lengua natal a otros niveles: cognitivo, social y lingüísticos; y que por tanto, esta tiene que desarrollarse plenamente para poder adquirir las destrezas lingüísticas en la lengua de acogida. Por esa razón, es necesario que se incluyan programas educativos para que en las aulas prevalezcan ambas lenguas, lo que evitará que las clases se impartan exclusivamente en la lengua de instrucción, e intentar que se use la lengua de origen del alumno para explicaciones o aclaraciones didácticas generando una adecuada integración de los alumnos.

Sería adecuado promover la creación de más programas educativos para dar visibilidad a las lenguas minoritarias, ya que, como afirma Fernández Trujillo, en países europeos como Suecia, Francia o el Reino Unido ofrecen a los alumnos inmigrantes la opción de estudiar su lengua de origen como asignatura optativa. Mientras que otros países como España, ofrecen esta posibilidad gracias a los acuerdos bilaterales con los países de origen (2008, p.64). Y dado que el objeto de nuestro estudio es la población árabe, Laura Mijares, que ha centrado varios de sus trabajos en la población marroquí en las aulas, también añade que los hijos de inmigrantes marroquíes afrontan muchas dificultades a la hora de integrarse en los centros escolares, por lo que demanda que las autoridades educativas ideen programas educativos para atender a estos niños (2004, p.415). Ejemplo de este tipo de programas educativos en el que coinciden ambos autores es el programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO) —que se tratará más adelante con profundidad—, cuyo objetivo es el mantenimiento cultural y lingüístico de la lengua del árabe y el portugués, pues su funcionamiento depende de los acuerdos diplomáticos entre España y el país que corresponda, sea Marruecos o Portugal.

Cabe mencionar que entre las dificultades con las que se encuentra el plurilingüismo está la visión monolingüe, así, Mijares (2007) destaca esta situación muestra la prevalencia de un enfoque de superioridad o jerarquía lingüística, junto con la idea preconcebida de que el aprendizaje de otra lengua extranjera dificulta el aprendizaje de la lengua vehicular, ya que en el ámbito familiar tampoco hablan castellano, culpando así al bilingüismo del déficit lingüístico de estos alumnos, idea equívoca y que muchos docentes comparten (p.226). Sin embargo, a pesar de que en España el plurilingüismo aporta una riqueza lingüística y cultural, genera conflictos en las mismas, pues la comunidad educativa tiene que establecer medidas para gestionar el uso de varias lenguas en un mismo espacio. Esto es, ante el problema de la diversidad lingüística en las aulas, el profesorado encontrará dificultades para comunicarse con alumnos de diferentes procedencias cuya lengua materna no es el castellano, por lo que tendrá que optar a alternativas educativas para comunicarse con los alumnos, pues incluso la comunicación entre los alumnos es difícil si no comparten la misma lengua. Leyre Alejaldre Biel (2013) (14) nos ofrece una serie de medidas para incorporar en los centros para que los docentes puedan gestionar la situación, pues no solo confluyen lenguas, sino también identidades, y es por ello que hay que equilibrar el trato que reciben las lenguas dando a cada una el mismo valor. Las opciones que ofrece la autora son integrar actividades conjuntas para concienciar a los alumnos de la pluriculturalidad, fomentar el diálogo entre las distintas lenguas, y aprender rasgos de las culturas que se relacionan en las aulas para así desarrollar su competencia intercultural.

Esta competencia intercultural, definida por el Centro Virtual Cervantes en el diccionario de términos clave de ELE como «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad» (2015) es el objetivo que se persigue en la educación plurilingüe, donde las lenguas confluyen y enriquecen a todos los alumnos. Aunque también nos encontramos con la cuestión de la diferencia de opiniones en cuanto al uso exclusivo de la lengua de instrucción en las aulas, pues muchos docentes recomiendan no utilizar la lengua de origen, porque de lo contrario, los alumnos inmigrantes no adquirirán la segunda lengua adecuadamente. Mas esta es una forma indirecta de frenar su aprendizaje, pues al igual que hay docentes que desconocen cómo afrontar este tipo de situaciones, hay otros que perciben esta realidad multicultural como una oportunidad para mostrar a los alumnos la riqueza cultural que se obtiene de la diversidad de la que se rodean. Es importante que se cambie la percepción de la enseñanza de la lengua de instrucción y orientar las clases para que tengan una vertiente más pluricultural, pues se debe tener en cuenta que la lengua de los alumnos es parte de su identidad, y en caso de no valorarla ocasionará que estos rechacen integrarse y aprender la segunda lengua adecuadamente por miedo a que sustituya su lengua natal.

De acuerdo con las observaciones anteriores, se comprende que el bilingüismo no dificulta el aprendizaje de la lengua de instrucción, mas es necesario que haya un mayor interés colectivo de las administraciones por ofrecer programas educativos en más de una lengua. Sería conveniente reforzar la presencia de otros idiomas en las aulas para que la balanza de idiomas se equilibre, y así el plurilingüismo tenga lugar en las mismas. Esto no solo impediría relegar estas lenguas minoritarias a un segundo plano, sino también evitaría dar paso al monolingüismo del castellano en las aulas.

#### **4.2.2. ¿Qué es la interculturalidad?**

La interculturalidad es el fenómeno que comprende la interacción de diferentes culturas creando una conexión de mutuo enriquecimiento cultural, lingüístico, étnico, etc. (Centro Virtual Cervantes, 2015) (15). A lo largo de los años, muchos estudios se han centrado en esta cuestión promoviendo la importancia de preservar las lenguas y sus culturas en las aulas, favoreciendo el aprendizaje de aquellos alumnos que desconocen la lengua del país de acogida —en este caso España—, y para ello consideramos que los centros tendrían que incluir más medidas para adaptarse a sus necesidades para así conseguir una educación inclusiva. De este modo, a diferencia del apartado anterior en el que nos centrábamos en el uso de las diversas lenguas en las aulas, en este apartado nos centraremos no solo en la vertiente lingüística, sino también la cultural. Y veremos que los centros disponen de recursos para afrontar esta realidad pluricultural: la creación de medidas y programas especializados para responder adecuadamente a esta situación multicultural.

Muchos investigadores han tratado esta temática de la inmigración en las escuelas y han presentado propuestas como la creación de centros con programas interculturales para que inculquen y garanticen una cohesión social en la que todos los alumnos se sientan representados, y no marginados por pertenecer a una minoría lingüística y cultural. La creación de estos programas inclusivos debería comenzar no solo por la intencionalidad de los docentes por asumir esa realidad multicultural y adoptarla, sino también que exista un proyecto común que oriente a todos los centros.

Para comenzar, en la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) no consta ningún artículo que incluya el plurilingüismo en las políticas educativas, de los centros; sin embargo, sí incluye el art. 121 sobre el Proyecto Educativo de Centro (PEC), dentro del cual consideramos los más relevantes los art. 121.1 y 121.2 (16) dado que recogen los objetivos generales de este proyecto. Por lo tanto, observamos que sí que se implementan medidas educativas para la inclusión de todos los alumnos, pues el art. 121 (LOE 2/2006, de 3 de mayo) promueve que se atienda a todos los alumnos atendiendo a sus necesidades. Así, el Proyecto Educativo del Centro (PEC), es definido por José Antonio García Fernández (17) como una herramienta elaborada por la comunidad educativa «para la transformación y mejora de la escuela, que partiendo del análisis del contexto educativo concreto permite identificar las necesidades, los posibles problemas o dificultades que los obstaculizan, así como los aspectos susceptibles de mejora» (como es citado en Aula Intercultural, 2014). Por otro lado, la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) incluye medidas para el fomento del plurilingüismo en los centros educativos: en la “Disposición adicional trigésima séptima. Expertos con dominio de lenguas extranjeras”, que se añade por el art. único.98 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre; y la “Disposición final séptima bis. Bases de la educación plurilingüe”, que se añade por el art.único.109 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre. Sin embargo, es verdad que estas normativas establecerán que la educación plurilingüe se implemente en los centros con previa consulta a las comunidades autónomas, pero no ofrece más herramientas para ello, vemos en que el art. 122 bis. “Acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes” (art.122 bis, LOMCE 8/2103, de 9 de diciembre), se mencionan las mejoras que deberían realizar los centros, pero no de manera que se impulse una política intercultural.

De este modo, para transformar un centro educativo en un centro inclusivo, las políticas internas del centro adaptan sus documentos de planificación para introducir medidas interculturales, pues así se convertirá en un espacio propicio para alumnos de todas las lenguas y culturas. En este propósito, presentaremos los documentos oficiales que se adaptan a la situación multicultural. Según indica García Fernández (2014) con sus orientaciones al respecto, para implementar este tipo de políticas interculturales en los centros, el mencionado Proyecto Educativo de Centro (PEC) tiene que estar orientado hacia el contexto multicultural del centro (alumnos inmigrantes y sus necesidades educativas), y responder a cuestiones relacionadas con los principios de identidad del centro y quien lo compone, analizar el contexto físico y socio-cultural del mismo, relacionado con los objetivos generales que se pretende conseguir, etc. (como es citado en Aula Intercultural, 2014). También hay que considerar la importancia que tiene inculcar la participación de la comunidad educativa en este proceso, y que se fomente el trabajo conjunto de los docentes para mejorar las condiciones de aprendizaje del alumnado, así como la adaptación de contenidos curriculares a las condiciones de cada alumno.

El Plan de Atención a la Diversidad (PAD) también forma parte de la planificación del centro, en la cual García Fernández (2014) añade que este ofrece una serie de medidas que se basan en los principios de equidad, flexibilidad e igualdad de oportunidades, para así

establecer unas pautas de inclusión del alumnado inmigrante con el aprendizaje del castellano. Estas medidas ordinarias priorizan aspectos como la organización de espacios propicios para su aprendizaje, una revisión de los criterios para la organización y la coordinación de los recursos humanos y materiales para comprender la diversidad: refuerzos y apoyos por desfase curricular, actividades de intensificación del aprendizaje del alumnado con altas capacidades, etc. (como es citado en Aula Intercultural, 2014). Al igual que en muchas comunidades autónomas, este plan está regulado en la Comunidad de Madrid por la Consejería de Educación, pues la Dirección General de Centros Docentes elaboró y difundió las “Instrucciones de 19 de julio de 2005” relativas a la implantación de este plan en los centros educativos madrileños (18).

En cuanto al Plan de Apoyo Lingüístico (PAL), este recoge las medidas que garantizan el aprendizaje de la lengua de instrucción al alumnado inmigrante que desconoce el español sin que estos dejen de participar en el currículo o se segreguen en otras aulas especiales, y para ello es necesario que se promueva la participación entre todos los alumnos, ya que al mismo tiempo se promueve la pluriculturalidad. Este plan no es un modelo único, sino que se adapta a las circunstancias del centro al igual que los planes mencionados anteriormente. De hecho, García Fernández (2014) indica que el plan recoge una serie de principios requeridos para su establecimiento como son evaluar las competencias lingüísticas del alumnado y establecer su perfil lingüístico para su instrucción, la cual tendría una duración de varios años. También proporcionar un entorno adecuado de aprendizaje para la adquisición y desarrollo de estas competencias, pues la interacción constructiva con el resto de compañeros de la lengua de instrucción, a la vez de compartir contenidos y actividades curriculares, ayuda a reducir el déficit lingüístico.

En este sentido, los centros deben disponer de profesores como apoyo lingüístico y que estos reciban más formación para realizar su labor docente. Sin embargo, coincidimos con García Fernández (2014) que para que esto último se lleve a cabo se propone la creación de un servicio multilingüe del que formarían parte voluntarios, asociaciones, estudiantes, etc. que ayude en la traducción de distintos idiomas folletos informativos, circulares para padres, rotulación de las dependencias del centro educativo. Este punto hace referencia a nuestro objeto de estudio que es un servicio de traductores e intérpretes que esté disponible para los centros que lo requieran. Mas establecer este tipo de servicios en cada centro requiere un alto coste por parte de las administraciones, pero al mismo tiempo es un servicio que siempre se requerirá para labores de mediación entre padres y docentes, para la traducción de folletos, material divulgativo del centro, circulares, etc. Del mismo modo, es necesario que los docentes tengan una formación añadida relativa a la enseñanza del castellano como lengua extranjera para brindar apoyo lingüístico a los alumnos, pues es un proceso que requiere tiempo y dedicación, y que además no solo debiera limitarse al aprendizaje en las aulas, sino también en las clases extraescolares.

Por último, el Plan de Convivencia (PC) es una herramienta que también se incluye en el Plan Educativo de Centro (art. 121 LOE 2/2006, de 3 de mayo), que tiene como objetivo, tal y como afirma García Fernández: «Fomentar hábitos de convivencia y habilidades de afrontamiento de los conflictos constructivamente» (como es citado en Aula Intercultural, 2014). En efecto, la relevancia de este plan en cuanto a la presencia de alumnado inmigrante de distinta procedencia hace que este plan sea necesario para la integración adecuada por parte de los alumnos de los centros educativos, pues tiene una vertiente centrada en la eliminación de estereotipos y prejuicios, un plan de acogida que facilite la adaptación del nuevo alumnado, etc. Sin embargo, consideramos necesario que se promuevan más programas educativos adaptados a la realidad de cada alumno, pues el alumnado inmigrante le es ajeno

todo lo que le rodea del sistema educativo, y por ello vemos conveniente que se introduzcan unas pautas que orienten a estos alumnos a la nueva sociedad. Mas también es importante que se den a conocer en las aulas las culturas de los alumnos recién llegados, pues el intercambio de conocimientos sobre otras culturas les enriquecerá en su competencia intercultural.

Como se ha podido observar, la planificación anteriormente mencionada para la creación de un centro intercultural es objeto de interés para muchos docentes e investigadores, por ese motivo portales como Aula Intercultural, proyecto de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores (FETE-UGT), es el reflejo de esa dedicación que muchos académicos aportan con sus investigaciones dedicados al estudio de la educación como impulsor de igualdad y convivencia intercultural, además ofrece un repertorio de materiales didácticos, información, talleres, publicaciones sobre temática multicultural. Entre otras plataformas didácticas que puedan proporcionar materiales y recursos interculturales a los docentes son las disponibles en el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural (CREADE) (19), creado por el Centro Nacional de Innovación e Investigación educativa (CNIIE) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Y también nos encontramos con la iniciativa de “Recursos Europeos para la Elaboración del Proyecto de Lenguas del Centro (PLC)” (20), promovida por el *Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos* con el objetivo de impulsar el plurilingüismo y la mejora de la competencia lingüística de los alumnos a través se recursos didácticos.

Hechas las observaciones anteriores, nos centraremos en la labor de los docentes en cuanto a la implementación de políticas pluriculturales en sus clases; para ello, Laura Mijares (2007) realizó un estudio de programas interculturales adoptados en varios centros educativos de la Comunidad de Madrid, en los cuales los docentes se habían interesado por el aprendizaje de un idioma extranjero, en este caso el árabe, y que esta “concienciación lingüística” (p.222), como Mijares la denomina, es señal de que la perspectiva hacia la pluriculturalidad está cambiando positivamente, pues «esta representación es original no sólo porque presenta el cuerpo docente como discente, algo poco habitual en las etnografías escolares, sino también porque describe un serio intento de acercamiento de la comunidad educativa a la diversidad lingüística y cultural del alumnado» (Laura Mijares, 2007, p.222). Advertimos que esta observación refleja que la motivación de los docentes por aprender otra lengua, que además corresponde con la que utilizan parte de sus alumnos, es señal de que hay un gran desempeño de introducir medidas que favorezcan una educación intercultural, además de la voluntariedad de los profesores por comprender a sus alumnos a través del estudio de su lengua. Mas consideramos que surgen dos cuestiones: por una parte, es positivo que estos docentes aprendan la lengua de sus alumnos porque así no deberán depender de la asistencia de un intérprete para poder comunicarse. Aunque por otra parte, se tiene que considerar que no todos los usuarios entienden completamente el árabe normativo, por lo tanto, la función del intérprete volvería a ser relevante en este caso, pues este puede emplear el dialecto de los usuarios (en caso de que hable el mismo que estos), y así pueda producirse una adecuada comunicación entre estos y los centros, que es el fin último de la interpretación.

Sin embargo, hay otras dificultades añadidas relacionadas con la lengua del alumnado inmigrante y la diversidad cultural en los centros escolares, como es la adaptación de los alumnos en las clases, el valor y el uso que esta recibe en las aulas, la falta de recursos de los centros educativos para afrontar una situación de diversidad multicultural, la falta de formación de los docentes, la etnicización de las aulas, o los prejuicios que existen hacia los inmigrantes que indirectamente afectan a su integración y a sus competencias académicas.

De acuerdo con lo mencionado, ante la diversidad cultural en los centros educativos, hay diversas problemáticas con las que estos se enfrentan, y es el hecho de cómo los inmigrantes se encuentran con dificultades a la hora de adaptarse en las aulas. Miguel Siguán (2000) (21) afirma que los alumnos tienen que enfrentarse no sólo a las dificultades relacionadas con el idioma, sino también a la discriminación en los centros, al retraso escolar, etc., y que, aun todo, los docentes tienen dificultades para afrontar esta realidad por la falta de formación. Por esa razón, Siguán (2000) asegura que es responsabilidad del Estado encargarse de esta situación para que promueva unos valores de igualdad y educación universal para todos los alumnos, lo que en realidad no se da completamente si no se cumplen esos mismos valores para los alumnos emigrantes (como es citado en Centro Virtual Cervantes, p.1). En su estudio cita como ejemplos a los países de Francia, Alemania y Reino Unido como sociedades con políticas integradoras, sin embargo:

La integración francesa hace tiempo que dejó de funcionar y los inmigrantes argelinos actuales ni confían en que puedan llegar a convertirse en auténticos franceses ni están interesados en lograrlo. En cuanto a la ficción alemana de los inmigrantes como huéspedes de paso, hace tiempo que se ha desmoronado y en Alemania existen ya turcos de segunda generación y la gran discusión es si se les puede conceder la doble nacionalidad. Y en cuanto a las comunidades étnicas en Inglaterra, hace tiempo que se han convertido en guetos marginados de la sociedad inglesa (Miguel Siguán, 2000, p.3).

A raíz de lo anteriormente expuesto, se observa que existen diferencias culturales, y el sistema no ayuda a que se dé espacio a todas esas culturas, por ejemplo, en la enseñanza de idiomas distintos a los obligatoriamente establecidos, o incluso en ofrecer clases de religión que sean distintas al catolicismo, expone Siguán (2000, p.3). Y es por ello que se comienza a introducir el concepto de educación pluricultural, y añade que no es suficiente que en los textos escolares se haga mención de esas culturas para así darse a conocer entre todo el alumnado, sino que es necesaria una solución para que cada cultura tenga su propio lugar; mas es difícil dar cabida a todas las culturas con la misma igualdad si no se hace un esfuerzo por implementar medidas para ello. Asimismo, Siguán (2000) declara que los valores de los docentes apenas están relacionados con los valores educativos que promueven la sociedad, si no con los valores económicos; es decir, el inmigrante que llega a un país desconocido, puede verse tratado de manera discriminatoria por razones laborales, étnicas, religiosas, etc. (como es citado en Centro Virtual Cervantes, p.4) provocando que estos se alienen de la sociedad que dará como resultado diferencias socioeconómicas entre los ciudadanos.

En este punto coincidimos con la opinión del autor en sostener que es necesario evitar que los prejuicios sociales hacia los inmigrantes influyan en las políticas educativas en cuanto a la elaboración de centros interculturales, pues ello podría provocar un trato desigual entre los alumnos, como puede ser, asignar a aquellos que tengan dificultades en aulas especiales, y que sea debido a su origen y no a sus competencias académicas. Por esta razón, queda un largo camino que recorrer que ya se ha iniciado, mas es necesario conducirlo en una dirección constructiva para el beneficio de todos los alumnos. Empero también podemos determinar que la línea que siguen los centros de discriminar las lenguas de los alumnos inmigrantes, en lugar de contribuir a la integración de estos, resultará en una enseñanza que carece de valores de respeto hacia otras lenguas extranjeras. Ello contribuiría a que estos alumnos no logren integrarse adecuadamente, y en caso de que lo hagan, sus lenguas natales se verán relegadas únicamente al ámbito familiar y social de los alumnos, y no en las aulas, como es promovido en los principios de la educación intercultural.

También nos encontramos con el problema de la falta de formación del profesorado, y los recursos que muchos centros educativos carecen en cuanto a gestionar aulas con diversidad multicultural es una temática bastante recurrente. Por ello, Hassan Arabi (2011)

afirma que los docentes hacen poco uso de las herramientas que la LOGSE ofrece, tales como una adaptación del currículo según las necesidades del alumnado. Es por ello que el autor sugiere que para cumplimentar la formación de docentes sería recomendable informarse sobre las experiencias de otros países de la Unión Europea que han experimentado el mismo fenómeno, ya que así se observarán los aciertos y errores en los métodos de formación al profesorado, etc.(Arabi, 2011). En cuanto al alumnado, el autor muestra en su artículo que es notable el descenso de la población inmigrante en el ámbito educativo conforme avanza el ciclo educativo: en primaria hay más de un 5% de inmigrantes, en la Educación Secundaria hay un 3.6%, y en el Bachillerato un 1.8%, mientras que en la universidad el número de alumnos es muy reducido. Y la solución que contemplan los centros para evitar el fracaso escolar en estos alumnos es introducirles en el programa de compensatoria, decisión que critica el autor «porque esta política favorece guetos de población inmigrante en determinados barrios o colegios lo que dificulta la integración de los mismos en la sociedad receptora» (2011).

Respecto a esta misma cuestión también reflexiona Irina Rasskin Gutman (2012), haciendo referencia a que el programa de educación compensatoria está diseñado para que los alumnos con dificultades continúen estudiando los mismos contenidos que el resto de alumnos pero con un currículo reducido. Sin embargo, si se pretende establecer un centro intercultural, y que la mayoría de los alumnos sean inmigrantes, lo que se está realizando es retrasar su aprendizaje; pues al final, la diferencia entre la educación intercultural y la educación compensatoria es «que la primera, siguiendo una lógica inclusiva, tomó como destinatarios a todo el conjunto del alumnado, en lugar de centrarse exclusivamente en aquéllos que considera con un desfase curricular acusado respecto a su grupo de referencia» (Rasskin Gutman, 2012, p.53).

Ante las opiniones expuestas de los anteriores autores sobre el programa de compensatoria, vemos que la solución que tienen los centros educativos para ayudar a alumnos inmigrantes se simplifica en enviar a estos alumnos con problemas de aprendizaje lingüístico, pero además, esto con el tiempo conllevará a la falta de competencias académicas de estos alumnos respecto al curso en el que estén, y a introducirles en el mencionado programa. Sin embargo, observamos que los centros erran en esta decisión, ya que perjudica a los alumnos que se ven con currículos que no corresponden con los del resto de sus antiguos compañeros de clase, y que corren el riesgo de verse incapacitados para seguir el ritmo de estudio y decidan abandonar sus estudios. Por esta razón, las soluciones que vemos que se deben aportar tienen que ayudar a que estos alumnos afronten los obstáculos lingüísticos y culturales a los que se enfrentan, haciendo que participen más en clase, que se les ofrezca material didáctico bilingüe para que les ayude a entender lo que el profesor dice en clase. Este tipo de medidas podrían ayudar a que los alumnos se vayan adaptando progresivamente al currículo ordinario y así no les introduzcan en un programa educativo que no les motivará a continuar con sus estudios. También consideramos que en caso de no poder realizarse la mencionada medida, sería necesario reformar este tipo de clases para que no tengan un currículo tan reducido; o incluso crear otro tipo de programas educativos en el que los alumnos con dificultades idiomáticas puedan seguir el ritmo de clase con su lengua de origen, o como hemos mencionado, de una forma bilingüe para continuar con el aprendizaje del castellano. Con ello, no pretendemos referirnos al programa de compensatoria como una forma de obstaculizar a los alumnos con dificultades académicas, todo lo contrario, pero los alumnos inmigrantes con problemas idiomáticos, y no con dificultades en sus competencias académicas, no deberían ser enviados a esas aulas, pues más que beneficiarles les perjudicaría.



Finalmente, la última cuestión que nos compete en este apartado es la relacionada con la etnicización de las clases, donde Luisa Martín Rojo y Adriana Patiño Santos (2010) proponen en su artículo “Cómo vencer la etnicización y sus efectos sobre las expectativas del profesorado y el alumnado” que en las aulas se distinguen dos tipos de alumnos: los inmigrantes y los que no lo son, clasificación que también se ha convertido en una etiqueta para considerar al buen y al mal estudiante. Es decir, los prejuicios de los docentes afectan a la forma de enseñanza, debido a que consideran que ciertos alumnos son capaces de hacer algo o no por su origen y no debido a sus competencias académicas. Esto demuestra que durante la formación académica de los alumnos inmigrantes, llegará el momento en que tengan que escuchar afirmaciones de docentes como las que citan las autoras: «Esta interrelación entre el origen nacional, por un lado, y, por otro, la adscripción de determinados rasgos del carácter, del fracaso escolar y la temprana incorporación al mercado de trabajo se suele formular a través de afirmaciones como: “Vienen a trabajar, por eso no les interesa la escuela”» (Martín Rojo; Patiño Santos, 2010). Esto último viene a afirmar, por un lado, los prejuicios de los docentes, y por otro, que la enseñanza a los alumnos inmigrantes se puede ver afectada por ideas preconcebidas de docentes que no están ni preparados ni formados en cuestiones relacionadas con la diversidad cultural. Y si estos defienden afirmaciones como las mencionadas por las autoras, tampoco sabrán diferenciar conceptos como la multiculturalidad y la interculturalidad. Por lo tanto, para evitar la etnicización en las aulas, habría que comenzar por formar adecuadamente a los docentes en temáticas de diversidad para así comprender que cada alumno pertenece a una realidad distinta a los de su propio origen, pues de lo contrario, los docentes caerán en generalizaciones que podrían afectar al rendimiento escolar de los alumnos.

En este apartado hemos observado que el sistema educativo español se ha adaptado a la realidad multicultural implantando leyes que faciliten políticas educativas interculturales. Nos hemos centrado en la educación intercultural y las necesidades que los alumnos inmigrantes necesitan para integrarse en las aulas españolas. Sin embargo, prevalece la cuestión de disponer de un intérprete permanentemente en los centros y poder recurrir a este siempre que lo necesiten. Es por ello que algunos docentes deciden aprender las lenguas de sus alumnos inmigrantes para comunicarse con ellos; pero también hay otros profesores que prefieren resignarse en lugar de buscar otras opciones para acercarse a comprender la realidad de sus alumnos.

#### **4.2.3. Servicios educativos para la diversidad cultural en las aulas**

Se ha mencionado anteriormente que parte del objeto de la cuestión es la interculturalidad en las aulas y que la demanda de intérpretes viene dada por el auge de población inmigrante en Madrid. Por lo tanto, es necesario que se disponga de servicios que atiendan a los alumnos inmigrantes cuya primera dificultad es la barrera idiomática. De este modo, en este apartado expondremos los diferentes servicios que se ofrecen en el sistema educativo, los cuales podemos considerar como medidas complementarias a la interpretación en los centros educativos.

En el ámbito educativo, nos encontramos con una figura relevante, aunque no estrictamente relacionada con la cuestión del idioma, y es el mediador escolar en lugar del

mediador lingüístico. Así, la mediación escolar es un método para solventar conflictos donde una tercera parte neutral ayuda a que las otras partes dialoguen voluntariamente para resolver sus diferencias. Sin embargo, esta herramienta no es reciente, ya que de acuerdo con María-Isabel Viana-Orta (2014), la mediación llegó a España en la década de los noventa impulsada por proyectos de mediación escolar originados en Estados Unidos. Estos proyectos llegaron de la mano de docentes con conocimientos de otros idiomas y de investigadores con experiencia en la temática de conflictos, que trabajan en proyectos como el Centro de Resolución de Conflictos Gernika Gogoratuz. Y son las comunidades autónomas de País Vasco, Cataluña y Madrid las pioneras en establecer programas de mediación escolar en 1993, 1996 y 1997. Mas Viana-Orta (2013), que investiga acerca de la mediación escolar en España comparando su uso y funcionamiento en las distintas comunidades autónomas, afirma que en la Comunidad de Madrid no se incluye ni se menciona explícitamente en el Decreto 15/2007, de 19 de abril (22) la mediación como una herramienta para solventar conflictos en las aulas.

Mas este dato es curioso dado que la Comunidad de Madrid es, junto con el País Vasco y Cataluña, pionera en establecer programas de mediación en los centros escolares (2013, p.36). Sin embargo, en la primera década de 2000 se regula la normativa de la convivencia escolar en España, en la cual cada comunidad autónoma elabora sus propios planes, y es ahí cuando se observa que la Comunidad de Madrid no regula oficialmente estos programas. A nivel estatal, el Gobierno no incluye en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) la mediación escolar como corresponde, sino que crea una serie de “Propuestas para un Pacto Social y Político por la Educación” —que establecen objetivos de la educación para la década 2010-2020—, donde figura el apoyo para la creación de la mediación escolar en los centros educativos. Y también se crean acuerdos entre el Ministerio de Educación, el Ministerio del Interior y los sindicatos para promover la convivencia y erradicar la violencia en las escuelas con el “Plan para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar” y el “Plan Director para la Convivencia y la Seguridad Escolar” (Viana-Orta, 2014, p.272-273), como alternativas, pues el propósito de estos acuerdos es tener la misma función que la mediación escolar.

Sin embargo, para contrastar la información que hemos expuesto anteriormente, hemos advertido que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrece un plan estatal para la integración de los inmigrantes, como el *Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010* (23). Y en el resto de comunidades autónomas existen otros planes para fomentar el plurilingüismo, la interculturalidad y la integración de los ciudadanos inmigrantes en todos los ámbitos de la sociedad española. En lo referido a la Comunidad de Madrid, dispone del *Plan de Integración 2006-2008* (24), en el cual observamos que en la sección de “educación”, dentro de las actuaciones para la atención al alumnado de origen extranjero, incluye todos los servicios educativos que describiremos más adelante (SETI, SAI, Atención a la Diversidad, etc.), exceptuando el proyecto piloto que ofrece la Consejería de Inmigración y Cooperación: “Acciones de refuerzo, apoyo y mediación socio-familiar para alumnado inmigrante”. Este proyecto ha sido implementado en el curso 2005-2006 en los centros educativos, con el propósito de incrementar la integración del alumnado a través de la figura de un monitor de refuerzo y apoyo escolar. El mediador no solo realiza funciones de refuerzo y apoyo curricular, sino también promueve actividades de convivencia e integración, y de mediación entre los alumnos, los familiares y los centros educativos (25). Hechas estas consideraciones observamos que no se regula oficialmente la figura del mediador intercultural, pero sí que se incluye en los planes de integración de la Comunidad de Madrid la figura del monitor de refuerzo y apoyo escolar para los alumnos inmigrantes. Mas dada la relevancia de esta figura en los centros educativos, recalamos que sería adecuado que fuese regulado por el gobierno regional pues así sustituiría parcialmente a la figura del intérprete dentro del recinto escolar,

tal y como ya hemos mencionado reiteradamente en los apartados anteriores: la necesidad de disponer de un intérprete de manera permanente en el centro escolar.

Por ende, si existen programas que ayudan a que la comunicación y la convivencia en las aulas sea posible, también se debería proporcionar servicios similares para que los alumnos inmigrantes se encuentren en un contexto socioeducativo que no les haga sentir alienados. Dado que no existe un servicio de intérpretes escolares, actualmente se han establecido una serie de programas educativos que ayudan a que la diversidad cultural ya no sea un problema. Para dar a conocer estas alternativas, nos basaremos en el análisis de las mismas por Montserrat Grañeras Pastrana y Patricia Díaz-Caneja Sela (26) (como es citado en Escuelas Interculturales. s.f.), que exponen las medidas educativas establecidas por el Ministerio de Educación y cómo son llevadas a cabo en las distintas comunidades autónomas.

Así, nos encontramos con el programa de acogida, elaborado por las administraciones educativas según las necesidades de los alumnos, pues está dedicado a los alumnos de origen extranjero y a aquellos que se incorporan tardíamente al sistema educativo. Otra de las medidas es la enseñanza de la lengua del país de acogida en las Aulas de Atención Lingüística, cuyo objetivo reside en preparar al alumnado para incorporarse en el aula ordinaria. Las características de estas aulas destacan por su carácter abierto, porque el alumno no permanece en estas durante toda la jornada escolar; por su carácter intermedio, porque el alumno es preparado para incorporarse en el aula ordinaria. También tiene carácter intensivo, porque el principal objetivo de este programa es que el alumnado adquiera competencias lingüísticas; y además por ser flexible en relación al número y tiempo de estancia en estas aulas.

La siguiente medida es la de los programas educativos referidos a las adaptaciones del currículo para el alumnado extranjero, dentro de estas hay otras medidas de apoyo que se centran en que los alumnos alcancen el nivel de competencia curricular adecuado para el aula ordinaria, además de que en Secundaria se sustituya las materias optativas para que la sustituida sea una materia de refuerzo. Otras medidas estrechamente relacionadas con esta es la incorporación de docentes a los centros educativos como coordinadores de interculturalidad, tutores de acogida, mediadores o monitores de inmigración.

Una de las medidas más relevantes es la mediación intercultural, que se centra en intervenir entre el centro y las familias, realizando en las escuelas funciones de traducción e interpretación, ayudando en actividades de refuerzo en el aprendizaje de la lengua de acogida, colaborando en el asesoramiento al alumnado fuera del horario escolar, etc. En cuanto a su labor con las familias, se encarga de informar a estas del funcionamiento del sistema del centro educativo, acompañarles en su entrevista con el centro, promover su participación en las actividades del centro, etc. A pesar de que tanto la mediación intercultural —que también comprende otros ámbitos como el sanitario— como la mediación escolar abarcan el ámbito educativo, la diferencia que hay entre ambas es, como se ha mencionado anteriormente, que la última «tiene como objetivo prevenir la violencia escolar, mejorar el clima escolar y enseñar habilidades para la solución de disputas» (Mónica Ortiz Cobo, 2006, p.566).

Finalmente las autoras mencionan el servicio de traducción e interpretación como otra de las medidas, en la que las funciones del servicio serían la traducción de documentos oficiales y la interpretación en las entrevistas entre familias y centros educativos. Estos servicios se incluyen en los Planes de Acogida, destacando el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) en Madrid y la interlocución telefónica en Cataluña. Mas cabe mencionar

que todas las medidas que se han mencionado no se implementan de la misma manera en las CCAA, pues cada comunidad adapta estas a sus necesidades.

Los servicios mencionados son una alternativa para solventar la problemática del idioma, pero existen otras medidas para que el alumnado inmigrante tenga la opción de ser atendido al igual que el resto de alumnos. Así, la Comunidad de Madrid ofrece servicios que son gestionados por la Consejería de Educación, Juventud y Deporte como el de Atención a la Diversidad, vigente por la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (27), y que a su vez está coordinado por el Servicio de la Unidad de Programas Educativos (SUPE) de la Dirección del Área Territorial (DAT).

El programa de Atención a la Diversidad (28) es responsable de asesorar sobre las decisiones que establecen medidas de atención a la diversidad como las adaptaciones curriculares y de educación compensatoria. Su función es llevar a cabo un seguimiento de los programas de integración y educación especial, facilitar información a instituciones y familias sobre recursos para alumnos con necesidades educativas especiales. También colabora y coordina la formación de la red de orientación y con otros organismos que se encargan de detectar a los alumnos con necesidades especiales; además también proporciona atención educativa a los alumnos ingresados en centros hospitalarios, etc. Los programas que forman parte de este departamento son las siguientes:

- Las *Aulas de Enlace*, que surgen en el curso 2002-2003 dentro del programa de *Escuelas de Bienvenida*, una de las acciones del Plan Regional de Compensación Educativa en Madrid y aprobado por la Asamblea de Madrid en el año 2000 (José Antonio García Fernández et al., 2010, p.475), cuyas unidades didácticas van dirigidas al alumnado extranjero de Educación Primaria y Secundaria que desconozcan la lengua española, que tengan un desfase curricular o una escolarización irregular en el país de origen.

La circular de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid (29) establece la regularización de las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros, tal y como consta en el art. 78.1 y el art. 79.1 de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo (30). El objetivo es que los alumnos inmigrantes se incorporen a las aulas ordinarias una vez que finalicen su estancia en las Aulas de Enlace, las cuales consisten en doce alumnos y con dos profesores por centro, con una estancia máxima de nueve meses. Aunque según García Fernández et al. (2014) la normativa no exige que los profesores tengan una cualificación específica, sino que solo se valora su experiencia en la enseñanza del español como segunda lengua. Asimismo, la labor del profesorado en las Aulas de Enlace es la elaboración de la programación y el horario de las clases, la atención a las dificultades de aprendizaje, la coordinación con los tutores del aula de referencia para facilitar la integración del alumnado a las aulas ordinarias, establecer una comunicación entre las familias, promover la participación de los alumnos en actividades de ocio —y añaden que con la ayuda del servicio de SETI, si es necesario—, la evaluación continua y la elaboración de un informe individualizado (p.476).

Para demostrar el funcionamiento y la efectividad de este tipo de aulas, nos hemos centrado en el estudio de Miguel Pérez Milans (2007), realizado en varios centros educativos de la Comunidad de Madrid para observar el funcionamiento de las Aulas de Enlace y cómo evolucionaban los alumnos en estas clases, necesarias para su incorporación a las aulas ordinarias. Durante el seguimiento de su estudio, pudo ver el funcionamiento de este programa y la interacción y participación de los alumnos de

distintas nacionalidades con el profesorado; mas afirma que las clases son de inmersión en la lengua española y que los alumnos tenían un aprendizaje gradual que podía retrasar su inclusión en las aulas ordinarias. Por otro lado, la preocupación del autor residía en la salida de los alumnos de las Aulas de Enlace, y si estos programas eran efectivos con su propósito, o por el contrario no hacían más que agravar el problema. Las clases a las que asistió no estaban igualmente estructuradas que el resto, sino que incluso las materias que se impartían eran totalmente diferentes, lo cual dificulta que el alumnado inmigrante se integre en las aulas de referencia si no han estudiado el mismo contenido, lo que demuestra que la aplicación de este programa en estos centros no se regía por lo que estipulaba la legislación. Asimismo, los tipos de enseñanza y aprendizaje que recibían los alumnos eran distintos a los que estaban habituados en sus países natales, y adaptar el contexto de aprendizaje a los alumnos era complejo, ya que los docentes carecían de formación en el tipo de enseñanza de los países de origen de los estudiantes.

En cuanto a los docentes que trabajan en las aulas de enlace, se quejaban de que no les proporcionaban herramientas para poder afrontar la dificultad que les ocasionaba el alumnado, pues este no conseguía cumplir con los objetivos establecidos para el aprendizaje del castellano. Tras la incorporación de los alumnos en las aulas ordinarias, observó que los alumnos tenían dificultades para integrarse debido a que no entendían a los profesores y al resto de compañeros, y ello provocaba su aislamiento de las clases e incluso el abandono de los estudios porque perdían el interés por el aprendizaje. Finalmente, el autor añade que pasados unos meses, estos alumnos seguían aislados del resto de los alumnos y sólo se relacionaban con los alumnos del Aula de Enlace. Sin embargo, la relación con los profesores tampoco había mejorado, pues estos opinaban que su integración era difícil y que seguían comunicándose en su lengua de origen.

Hechas las anteriores consideraciones, vemos que el propósito de estas aulas es formar al alumnado inmigrante para integrarle adecuadamente en las aulas ordinarias, mas también hay dificultades en ese proceso, cuyas soluciones se simplifican en la clasificación de los alumnos en aulas especiales o incluso llevan al abandono de los estudios. Las clases de compensatoria no están relacionadas con el aprendizaje de la lengua de instrucción ni adaptadas a esa realidad, como mencionamos en el apartado anterior. Pero a raíz del estudio de Pérez Milans (2007), hemos observado que el fracaso de esta aula —en este caso, limitamos nuestra opinión al ejemplo dado por el autor, y no de manera generalizada— es debido a que por un lado, los docentes no disponían de herramientas suficientes, y por otro, el currículo del aula no estaba adaptado para que luego se incorporaran los alumnos a las aulas ordinarias, lo que ha podido dificultar su adaptación en las aulas. Por ello, consideramos que es necesario que el profesorado tenga una formación lingüística adicional para este tipo de aulas, y que estas no se centren únicamente en la enseñanza del español, sino que también tendrían que adaptar su temario al currículo ordinario, para que la incorporación de estos alumnos junto con el resto de sus compañeros no sea un problema.

Por esta razón, consideramos que sería adecuado que se crearan otras alternativas educativas para evitar esta situación, como reforzar el número de horas de las clases del aprendizaje de la lengua castellana en las clases ordinarias, realizar evaluaciones durante el curso académico para valorar el nivel lingüístico, realizar actividades educativas en las que se incluya tanto la lengua de instrucción como la lengua de origen del alumnado inmigrante, etc. Entre estas alternativas, vemos que Cristina Fernández Peñalver y Azucena Lorenzo Melero (2010) proponen en su artículo “Crear un programa de

integración a través de la lengua común, promovido por asociaciones especializadas” establecer un programa de integración a través de la lengua común mediante actividades en las que los alumnos de Aulas de Enlace se sientan parte de las mismas, para así normalizar la inclusión de este tipo de programas en los que tanto los alumnos del centro como los alumnos de Aulas de Enlace vean que estas aulas son parte del centro. Así, consideran que es necesario propiciar a los equipos directivos y al profesorado a que tengan una participación en estas actividades, que los familiares participen con la comunidad educativa, y para ayudarles a ello ofrecerles cursos de clases de español en el mismo centro, para así participar en reuniones de padres o consejos escolares. Y por último, fomentar la presencia de mediadores, y el intercambio de las lenguas maternas de los alumnos inmigrantes mediante clases o actividades, para que los alumnos españoles también se familiaricen con estas, lo que ayudará a que el alumnado inmigrante perciba que su lengua es tan importante como las demás.

Y para que se establezca este tipo de programas hay que tomar medidas para conseguir un compromiso por parte de las administraciones central y autonómica para la realización y cumplimiento de lo referido. Pues es importante que la escolarización de los niños inmigrantes sea adecuada, para que durante su periodo de formación académica no se les excluya de las clases ordinarias, ya que el fin de las Aulas de Enlace es que el alumnado inmigrante se integre junto con el resto de los alumnos sin que la barrera lingüística sea un obstáculo en su aprendizaje.

- El siguiente programa es el *Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI)*, que forma parte de Atención a la Diversidad y que comenzó a funcionar en la Comunidad de Madrid desde el curso 2000-2001. El objetivo que lo originó fue la necesidad de la incorporación de medidas que sirvan de apoyo a los alumnos no hispanohablantes que se incorporan al centro escolar. La Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales establece en la circular sobre el SAI unas directrices para su funcionamiento (2008-2009) (31) en los centros, pues este tiene el objetivo de brindar servicios de orientación, asesoramiento y apoyo a los centros para el desarrollo de programas de acogida centrados en la inserción socio-afectiva del alumnado inmigrante, incorporando a su vez una perspectiva intercultural en el proceso educativo. También tiene como propósito orientar al profesorado de Aulas de Enlace sobre los materiales, recursos y la metodología de la enseñanza del español como segunda lengua, al igual que impulsar la incorporación del alumnado inmigrante a los grupos ordinarios. Para ofrecer este servicio, se dará prioridad en cuanto a la disponibilidad de los recursos del SAI a los centros que no dispongan del apoyo del Programa de Educación Compensatoria, y a los que escolaricen alumnos que desconocen la lengua de instrucción en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Educación Primaria. Dado que la finalidad del SAI es apoyar a los centros y sus alumnos en la adquisición de competencias lingüísticas del español, el servicio proporciona a los centros apoyo del profesorado, una vez realizada la evaluación sobre las competencias comunicativas del alumnado por parte del SAI, a los alumnos (no más de quince) de tres horas a la semana (Dirección del Área Territorial, 2014).
- Concluimos con la siguiente alternativa: el *Programa de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO)*, es un programa de mantenimiento de la lengua de origen que se gestiona de manera conjunta por España y los países de origen; es decir, una relación diplomática entre España y Portugal (Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, iniciado en el curso 1987-1988) o Marruecos (Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí). Es

un programa que se originó a raíz del Informe de la Comisión Europea (1995) sobre la educación de los hijos de migrantes en la Unión Europea, que mostraba que en la década de los setenta las instituciones recomendaban establecer programas de enseñanza de las lenguas de origen para que los hijos de los inmigrantes, cuyos padres llegaban a países europeos para trabajar temporalmente, conservaran sus lenguas natales una vez que tengan que volver a sus países de origen (como es citado en Mijares; Martín Rojo, 2007, p.98). Sin embargo, una vez que se han establecido en el país de acogida, el enfoque de estos programas se modifica y se adapta a las necesidades de esos alumnos, ya que entre los principales objetivos de instituciones como el Consejo de Europa es que se reconozca el plurilingüismo como una realidad social en la que todos los idiomas han de ser valorados en la misma medida. La Unión Europea establecía que estos niños debían escolarizarse en el país en el que residiesen, mas este programa no es de carácter obligatorio, lo que hace que esté supeditado a la existencia de recursos (Centro Virtual Cervantes, 2015).

Dado que el objetivo de este trabajo es la población arabófona, en España comenzó a funcionar en 1994-1995 como resultado del Acuerdo de Cooperación Cultural Hispano-Marroquí firmado en 1980 (Mijares, 2005, p.116), siguiendo el ejemplo de países como Francia y Holanda, pues tras el establecimiento de familias inmigrantes en estos países europeos, como se ha mencionado, era necesario implementar unas políticas educativas para los hijos de inmigrantes debido a que «el objetivo de este tipo de provisión lingüística ya no era la preparación para el retorno, sino satisfacer un derecho que propicie la igualdad de oportunidades» (Mijares, 2006, p.36). En cuanto a la gestión del programa, Marruecos se encarga de la elaboración del material didáctico, de aportar el profesorado, de renumerarlo y dictar las directrices sobre la enseñanza de la lengua árabe. Mientras que España se encarga de permitir que este programa se imparta en los centros educativos públicos, aunque la realidad muestra que solamente se imparte en algunos centros, pues ni siquiera se contempla en la Secundaria. Mijares expone que la labor de los docentes no se limita a impartir clases, sino que también tienen que desempeñar las funciones de mediador cultural entre los familiares y los centros en los que se establezca la ELCO. Además, tienen que hacer un seguimiento, brindar apoyo a los alumnos marroquíes y colaborar con los tutores de los mismos en actividades que faciliten el aprendizaje de la lengua de instrucción (2005, p.118), pues una de las principales preocupaciones del programa es que al mismo tiempo que los alumnos estudian la lengua de origen y la de instrucción, estas se compenetren y permitan salvaguardar la identidad de los alumnos.

El programa se desarrolla dentro del horario escolar, sustituyéndolo por asignaturas como religión o ética, y fuera del horario escolar una vez finalizadas las clases. Sin embargo, la autora recalca el hecho de que la lengua que se imparte es el árabe normativo, lengua oficial del país, y no el dialecto marroquí o dariya, o las variedades de la lengua bereber como el tamazight, el tarifit, y el tashelhit que se hablan en Marruecos. También prevalece la cuestión del idioma materno del alumno inmigrante: fomentar su uso y no su desuso debería ser el objetivo de muchos centros educativos; en cambio, el propósito de la ELCO, según afirma Mijares (Revista Mugak, 2011) (32), es enseñar una lengua que no es la de origen de los alumnos marroquíes, y la cultura marroquí, de la cual no existe un programa con el contenido específico detallado de la materia. Un dato relevante en cuanto al programa es que la autora afirma que este programa ha experimentado varias dificultades, pues su funcionamiento depende de las relaciones diplomáticas hispano-marroquíes, y ello muestra que sus fundamentos no están definidos ya que la educación de estos niños no debería verse afectada por ningún acuerdo político bilateral. Mijares concluye que este programa está falto de información y resultados, pues no consta ningún

tipo de evaluación por parte del gobierno marroquí, lo que demuestra el abandono de los responsables del programa y el desconocimiento del impacto, sea positivo o negativo, que este programa tiene en los alumnos marroquíes (Revista Mugak, 2011).

Dadas las políticas a las que está sujeta España en su compromiso con el impulso de la interculturalidad y el plurilingüismo, Mijares (2006, p.36) recuerda que esta obligación no solo se contempla con la lengua árabe, sino con todas las lenguas que ahora forman parte de la sociedad española. El objetivo es que se otorgue el derecho a que los alumnos se sigan formándose académicamente, sin que por ello tengan que renunciar a su lengua de origen para integrarse en las aulas españolas, y ello no será posible si el gobierno español no asume la gestión del programa para poder aplicar esas medidas educativas.

Se podría afirmar que este programa es uno de los ejemplos de educación multicultural que se quiere implementar, pues su objetivo es conservar la lengua y cultura de los niños inmigrantes. Es importante que en este proceso de aprendizaje se conserve la identidad de los alumnos, pues su propósito es facilitar la integración de los niños inmigrantes y evitar que sientan un rechazo hacia la lengua de instrucción pues perjudicaría su aprendizaje y con ello su formación académica. Es por ello que consideramos que las administraciones debieran atender la necesidad de adaptar medidas educativas y proporcionar herramientas que se complementen a las necesidades que exigen las escuelas y sus alumnos no hispanohablantes.

Hechas las consideraciones anteriores, añadimos que la Comunidad de Madrid ofrece otras herramientas a los inmigrantes que están disponibles en la página web del Portal de Integración y Convivencia *Inmigramadrid*, en la que constan programas interculturales para la escolarización de menores, entre los que se encuentran los mencionados programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen (ELCO), el Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado Inmigrante (SAI), El Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) y el proyecto Intercultur@net (fundeso), cuyo objetivo es acercar y promover el enriquecimiento cultural entre los estudiantes de la Comunidad de Madrid y de las poblaciones de Bolivia, Colombia y República Dominicana.

Asimismo, también se ofrece en el mismo portal la “Guía de primeros pasos para el inmigrante” en los idiomas de español, francés, inglés, árabe, rumano y chino, en la cual consta toda la información que los inmigrantes necesitan. En la guía se informa al ciudadano de que en caso de requerir un intérprete «hazte acompañar de algún familiar o amigo que hable español» (Guía primeros pasos para el inmigrante, p.10). Sin embargo, también informa de que en caso de necesitar un intérprete existen diversas organizaciones no gubernamentales que pueden prestar ese servicio, como la ONG COMRADE o el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, el cual ofrece información sobre intérpretes jurados de toda España, y al mismo tiempo también dispone de un servicio específico de atención al ciudadano para inmigrantes en español, inglés, francés y rumano.

En cuanto a la sección de “educación” de la guía, no se menciona ninguno de los servicios educativos que anteriormente han sido expuestos, por lo tanto los inmigrantes desconocen la existencia de los mismos y hasta que no escolaricen los niños inmigrantes en los centros y sea este el que informe a las familias de ello, no sabrán de la disponibilidad de estos servicios. Dado que es una guía con información básica sobre los servicios de los que harán uso, sería conveniente informar sobre este servicio, y en especial el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI), pues solamente se informa de que existe una ONG que puede atender y proporcionar intérpretes a los inmigrantes, pero no en qué servicios como el



educativo, en el que es primordial tener conocimiento de ello, pues en caso de no disponer de un acompañante que hable español, los usuarios tendrán conocimiento de un servicio que cubra esa necesidad para comunicarse con los centros educativos.

## PARTE II: Justificación del estudio

### 5. Introducción del estudio

En este apartado se ofrecerán los datos resultantes de las encuestas realizadas a centros y usuarios en relación con el SETI (33). De este modo, se dividirá el epígrafe en tres partes: en la primera, donde se expondrá una entrevista a un trabajador de la ONG COMRADE, pues es allí donde se fundó el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI); la segunda, que consistirá en el análisis y resultados obtenidos de las encuestas realizadas a los centros educativos, y por último, se mostrará el análisis y resultados que se han extraído de las encuestas realizadas a los usuarios arabo-parlantes, es decir, a padres y madres de origen árabe cuyos hijos están escolarizados en centros educativos de la Comunidad de Madrid.

El material utilizado para el estudio son las encuestas y la entrevista, siguiendo un método deductivo en la investigación partiendo de datos generales sobre el SETI, para obtener datos particulares a raíz de las respuestas, que darán como resultado conclusiones sobre la hipótesis de nuestra investigación que es el conocimiento del SETI por parte de los encuestados. En cuanto a la elaboración de los cuestionarios, esta ha sido de tipo cualitativo, y en el análisis se extrapolarán los datos resultantes para justificar nuestro estudio.

Las encuestas han sido elaboradas con respuestas cerradas, pero también con opción a respuestas abiertas, todo ello para obtener la información que se analizará complementariamente. También cabe mencionar que las preguntas de las encuestas a los centros educativos, al igual que a los usuarios, serán analizadas individualmente justificando su elección, y luego serán estudiados a la luz del análisis de los resultados obtenidos.

Por ende, el objetivo de estas encuestas es averiguar la información que tienen los centros educativos y los padres arabo-parlantes sobre este servicio público, y por ello se analizarán las cuestiones del funcionamiento del servicio, su utilidad, los demandantes, las razones para su solicitud, etc. Tratando este estudio la importancia que tiene el SETI para cualquier institución, como los centros educativos, se analizará a través de los resultados obtenidos la relevancia que supone que forme parte de los servicios públicos que ofrece la Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

### 6. Muestra de datos y materiales

En este apartado se expondrán los datos recogidos para la elaboración de esta investigación, en la cual también se analizarán los resultados obtenidos del corpus de trabajo, estudiando en su conjunto las encuestas y las conclusiones que se han obtenido de las mismas.

Comenzaremos con la presentación de una entrevista a un/a trabajador/a de COMRADE con su correspondiente análisis, seguido de las encuestas a los centros educativos, y finalizando con los usuarios. Se realizará un análisis parcial de las cuestiones realizadas, las cuales irán enumeradas, y además algunas cuestiones estarán acompañadas de representaciones gráficas para su clarificación.

De este modo, incluiremos las diferentes perspectivas del trabajo de campo, pues nuestra investigación ha sido realizada con una selección mínima de centros y usuarios para

las encuestas, y por ello nos limitaremos a analizar estos datos como representación de nuestro estudio. Justificaremos la selección de los encuestados con cifras oficiales de la población extranjera a nivel estatal y en la Comunidad de Madrid.

## **6.1. SETI-COMRADE**

A continuación se presentará el análisis de la entrevista que se ha realizado a un/a trabajador/a de la organización no gubernamental COMRADE, la cual consta en ANEXO I, pues la información que proporciona es primordial para comprender el origen y funcionamiento del Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) y su colaboración con la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Destacamos de la entrevista ciertos aspectos relevantes al funcionamiento del SETI, pues el/la entrevistado/a nos informa de que el servicio fue interrumpido durante un año por falta de presupuesto, por lo que deducimos que SETI no cubrió solicitudes que se pudieron haber atendido. En cuanto a los trabajadores, COMRADE cuenta con un grupo variado de profesionales arabo-parlantes del Magreb y Oriente Próximo, en su mayoría voluntarios siendo quince los mismos, mientras que dos son los contratados. Los usuarios más solicitados en las interpretaciones son los de nacionalidad marroquí, seguidos por los sirios y los iraquíes. En cuanto a la formación de los profesionales, el/la entrevistado/a nos indica que la mayoría tienen formación en mediación intercultural, aunque algunos también son filólogos.

Sin embargo, el/la trabajador/a afirma que a pesar de existir unos plazos para la solicitud del servicio, dependiendo de las situaciones y los casos se puede proporcionar intérpretes de manera inmediata. Por lo que deducimos que esto muestra que el servicio puede estar disponible siempre que sea necesario, sin que por ello cumpla con el protocolo para la tramitación de la solicitud del servicio.

Otra observación que cabe indicar es que tal y como se ha comentado en el primer apartado del trabajo que trata sobre el SETI, este servicio no forma parte directamente de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, tal y como nos afirma el/la entrevistado/a, sino que colabora con ellos, pues oficialmente pertenece a COMRADE. Sin embargo, como ya hemos mencionado anteriormente, en el ámbito educativo es la Consejería de Educación la que contrata los servicios de SETI de la ONG, y por tanto es la que compete la responsabilidad del servicio. En cuanto a la fecha en la que comenzó a trabajar con la Consejería de Educación de Madrid, el/la entrevistado/a no está seguro/a de cuándo comenzó esta colaboración, pero lo que sí nos proporciona es que el origen de ello fue debido a las demandas por parte de los servicios sociales, cuyos casos escolares deducimos habrían derivado a Consejería de Educación. También es interesante añadir que el/la trabajador/a nos revela que hubo otras entidades que ofrecían servicios de traducción a otras administraciones, pero que siempre se solicitaba este servicio a COMRADE debido a la calidad de su trabajo. Por otro lado, en el resto de ámbitos como el sanitario, de servicios sociales, de asilo y refugiado, etc., el/la informante afirma que se solicitan los servicios de SETI directamente a COMRADE, ya que el único ámbito que no le corresponde es el educativo.

En cuanto a los idiomas con más demanda para la interpretación, el/la informante nos revela que es el chino; mientras que en la traducción, los profesionales se encargan de traducir documentación relevante para la escolarización de los niños: certificados académicos, evaluaciones psicopedagógicas, informes médicos, etc., que son requeridos por los centros

educativos. Por lo tanto, observamos que la traducción no es muy recurrente en el ámbito educativo como la interpretación, pero es igualmente de gran importancia pues los documentos a traducir son necesarios para la escolarización de los niños inmigrantes.

Sin embargo, también destacamos que los usuarios conocen el servicio, tal y como afirma el/la trabajador/a en la entrevista, y que también solicitan los servicios de SETI pero en otros ámbitos distintos del educativo, pues esa área, como ya hemos mencionado, compete únicamente a los centros educativos, que son los que solicitan el servicio. Solo pueden solicitar un intérprete en caso de que lo soliciten por cuenta propia pagando una cuota, excepto si son enviados de parte de servicios sociales, ya que carecen de recursos económicos para poder costeárselo y por tanto el servicio les será gratuito.

En cuanto a los aspectos que han mejorado o empeorado el SETI, el/la entrevistado/a destaca que además de que el avance tecnológico les ha ayudado a estar más conectados, añade que ahora cubren más áreas idiomáticas, y que debido a la demanda del servicio, este llega a más áreas regionales. Por lo tanto deducimos, que anteriormente no podían cubrir algunas áreas regionales por la escasa demanda del servicio, mientras que ahora sus servicios son cada vez más requeridos.

Concluimos considerando que las medidas o no medidas que toman las instituciones responsables de subvencionar a la organización no gubernamental (34) COMRADE podrían haber perjudicado a otras instituciones públicas o privadas —en este caso los centros educativos—, que requieren el servicio de intérpretes para poder comunicarse con padres de alumnos inmigrantes. Al igual que también habrá afectado a muchos usuarios que no hayan podido ser atendidos por este servicio. Asimismo, advertimos que los traductores e intérpretes tienen una formación adecuada para su labor; mas los profesionales contratados son escasos para la dimensión del trabajo que realizan, y deducimos que esto, de nuevo, se debe a la falta de presupuesto.

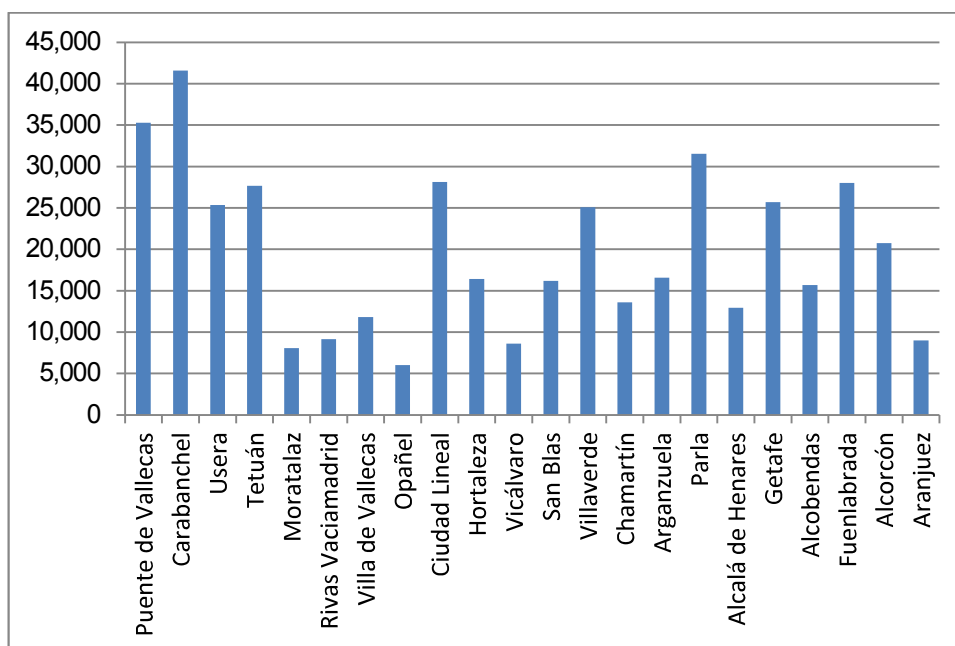
En cuanto a la colaboración conjunta entre COMRADE y la Consejería de Educación, nos limitaremos a la información que nos concede el/la entrevistado/a, tal y como hemos expuesto este análisis y a la que hemos expuesto en la primera parte del trabajo citando información de otros autores (35). Mas consideramos que la información al público acerca de esta colaboración es escasa; por ello, sugerimos que podría ser conveniente que la Consejería disponga de toda la información relativa a SETI al público, pues siendo este un servicio público al servicio de la ciudadanía y parte de su responsabilidad, sería por tanto adecuado informar detalladamente sobre el mismo a todos los interesados.

De este modo, reiteramos nuestra opinión de que es necesario que se promueva el uso de intérpretes permanentes en instituciones públicas para que este tipo de servicios esté disponible y al alcance de todos los usuarios. Pues en caso de que no dispongan los centros ni los usuarios el servicio de estos intérpretes, vemos necesario que las instituciones que subvencionan este servicio tendrían que ofrecer otras alternativas al mismo para solventar el problema. Una posible solución a esta situación es considerar a los intérpretes como funcionarios públicos, para que así estén disponibles en cualquier institución a la que asistamos. Es decir, en caso de que se vea interrumpido un servicio como el SETI, no habría ningún problema para atender solicitudes de instituciones o atender a usuarios si ya disponen de intérpretes como funcionarios; por lo tanto, no afectaría a la relación comunicativa entre usuarios e instituciones si ya contamos con estos profesionales en estos ámbitos.

## 6.2. SETI-CENTROS EDUCATIVOS

La recogida de datos se efectuó en el curso académico de 2014-2015, entre los meses de mayo y junio, en centros públicos, privados y concertados de la Comunidad de Madrid. El procedimiento que se siguió fue enviar por correo electrónico las encuestas a los centros educativos que fueron seleccionados en virtud de su localización, pues se ubicaban en zonas con un número considerable de inmigrantes. En cuanto a la elaboración de las preguntas, se ha basado en la ubicación del centro, el número de extranjeros, los servicios que utilizan los centros, etc., todo ello para investigar si el servicio de SETI es conocido y utilizado en los centros educativos encuestados.

En la Comunidad de Madrid, según los datos del Padrón Municipal de Habitantes 2014 (36), el número de extranjeros de ambos sexos empadronados es de 416.094, los nacidos en España son 34.758 y los nacidos fuera de España son 381.336. Los centros a los que se les ha realizado la encuesta están ubicados en los distritos, municipios y ciudades de Madrid que se muestra en la gráfica 2:



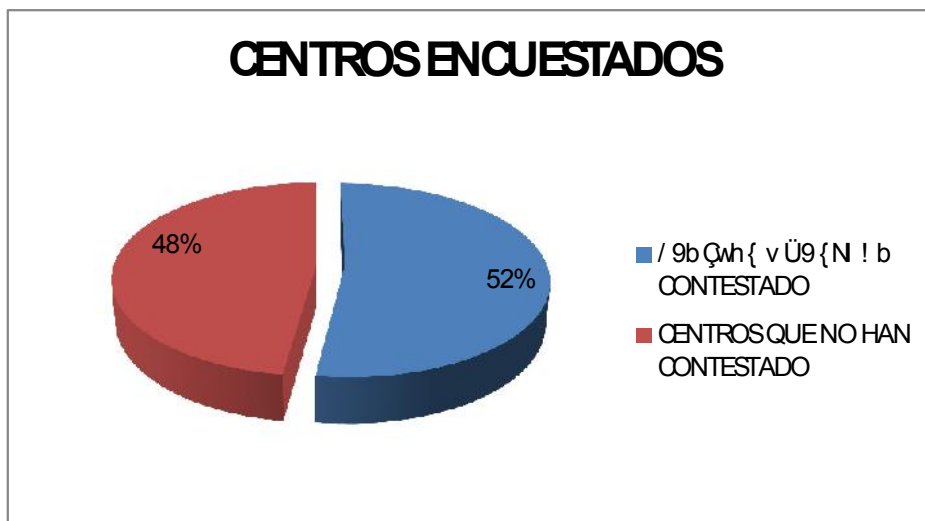
Gráfica 2

Se puede observar que el distrito con mayor número de extranjeros es Carabanchel con 41.598 ciudadanos extranjeros, seguido de Puente de Vallecas, y Parla, mientras que el menos numeroso es Opañel con 6.029 ciudadanos. Se ha realizado una selección de centros educativos en las zonas mencionadas, ya que con estos datos se observa que debido a ese porcentaje de población extranjera la selección de los mismos es significativa para el estudio, dado que la población árabe también forma parte de esas cifras, pero ello se estudiará en el siguiente apartado de “SETI-USUARIOS”. Debido a la ley de protección de datos y el carácter anónimo de las encuestas, no se mencionarán los nombres de los centros encuestados, sino únicamente la zona en la que se ubican, tal y como se ha mostrado en la gráfica dos.

<b>DISTRITO</b>	<b>NÚMERO DE EXTRANJEROS</b>
Carabanchel	41.598
Puente de Vallecas	35.273
Parla	31.518
Ciudad Lineal	28.146
Fuenlabrada	28.030
Tetuán	27.663
Getafe	25.695
Usera	25.339
Villaverde	25.085
Alcorcón	20.754
Arganzuela	16.580
San Blas	16.191
Alcobendas	15.679
Chamartín	13.595
Alcalá de Henares	12.956
Villa de Vallecas	11.834
Rivas-Vaciamadrid	9.152
Aranjuez	9.007
Vicálvaro	8.614
Moratalaz	8.086
Opañel	6.029

Tabla 3

El número de centros encuestados para este trabajo es de cuarenta y cuatro, de los cuales veintitrés contestaron a la encuesta, mientras que de veintiuno no se recibió respuesta dado que consideraban que esta encuesta no era oficial, y por tanto, no contestarían a la misma. Aun así, se ha podido obtener una muestra representativa de los centros hallados en las zonas seleccionadas con mayor interés para la realización adecuada de este trabajo. Para ello, se han seleccionados once centros representativos de los veintitrés para el análisis de los resultados, debido a que sus respuestas eran más completas que las del resto de los centros, y en función de los criterios de selección para el estudio, no cumplían con todos los necesarios para el estudio, pues algunos no respondían a la mayoría de las preguntas, lo que dificultaba el análisis de nuestro trabajo. De este modo, esta selección mínima es igualmente representativa para el estudio, mas somos conscientes de que no podemos generalizar con estos datos.



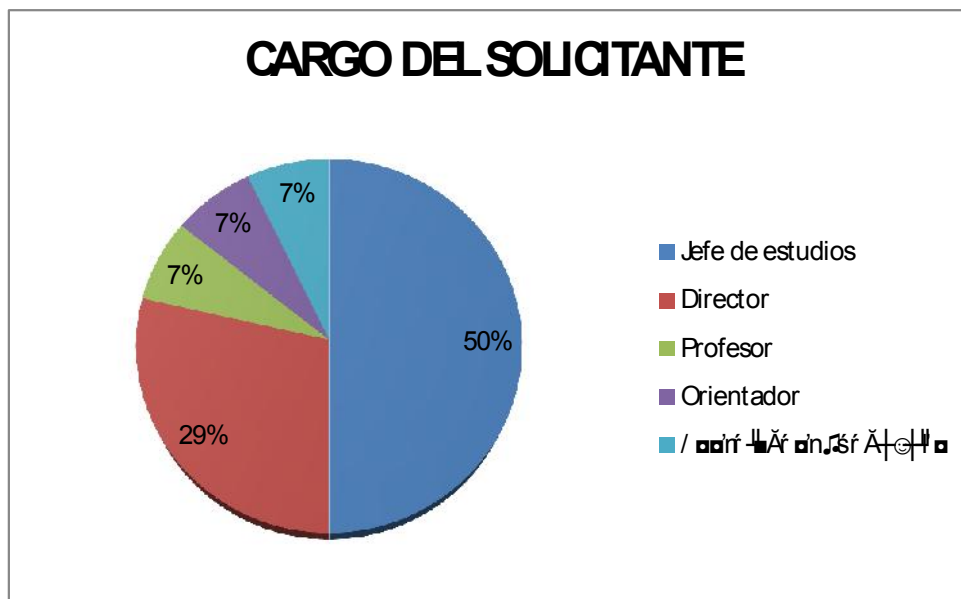
Gráfica 3

La pregunta 1 ha sido omitida para su análisis porque se refiere al nombre del centro, y como hemos mencionado, no expondremos ningún tipo de dato personal, por lo que comenzaremos con la pregunta 2.

*2- Cargo de la persona que solicita el servicio de SETI habitualmente (director, jefe de estudios, orientador, profesor) ¿Cuánto tiempo (meses, años...) lleva en su cargo?*

La razón por la que se realiza esta cuestión se debe a que es relevante conocer el periodo de tiempo que lleva el responsable de la solicitud en su cargo y si conoce toda la información referida al Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI).

Dada esta gráfica se puede observar que el cincuenta por ciento de las veces la solicitud del servicio es cumplimentada por el jefe de estudios; esto significa que la información otorgada sobre el servicio debería ir dirigida a facilitar la labor de dicho cargo, pues es el responsable del cincuenta por ciento de las peticiones realizadas por parte de los centros educativos. Esto es, sería necesario orientar al jefe de estudios en la petición del servicio para que coordine su labor en los centros junto con su labor como solicitante del servicio, y por ello es necesario que toda la información sobre el mismo deba ir dirigida al mencionado cargo por ser el que más lo solicita.



Gráfica 4

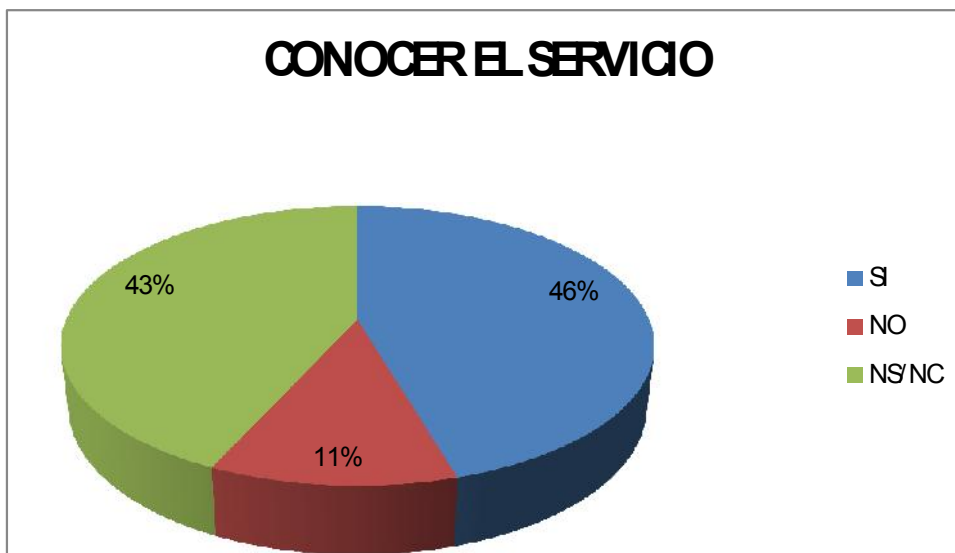
En cuanto al periodo de tiempo del solicitante en el cargo, en este caso, los orientadores con un tiempo de diecisiete meses de media, los directores con siete años de media, los jefes de estudios con cinco años de media, los profesores con dos años de media y los coordinadores pedagógicos con tres años de media. Estos datos muestran que los profesionales del centro que han estado durante más tiempo en su cargo son los directores y no los jefes de estudio, a pesar de que estos últimos son los que mayormente solicitan los servicios de SETI, como se muestra en la gráfica cuatro.

### 3- ¿Conoce el centro el servicio de SETI?

Los datos resultantes muestran en la gráfica cinco que el cuarenta y seis por ciento de los centros conocen el servicio, el once por ciento no lo conoce, mientras que el cuarenta y tres por ciento “no lo sabe o no contesta” (NS/NC).

Podemos observar que hay una gran mayoría de centros que sí conocen el servicio con un 46%, aun así, hay un mínimo del once por ciento de los centros de la Comunidad de Madrid que no conocen el servicio. Mas el dato que nos interesa es el que podemos hallar en el grupo de NS/NC, del que podríamos extrapolar los datos de quienes sí lo conocen o no lo conocen, hallando que en este último habrá centros que sí conozcan o no el servicio. De este modo, solo podemos afirmar que hay un mínimo que no lo conoce, y deducimos que podría ser más o menos elevado el número de quienes no lo conocen si lo obtenemos del NS/NC, consiguiendo así un resultado distinto del que se observa en la gráfica cinco.



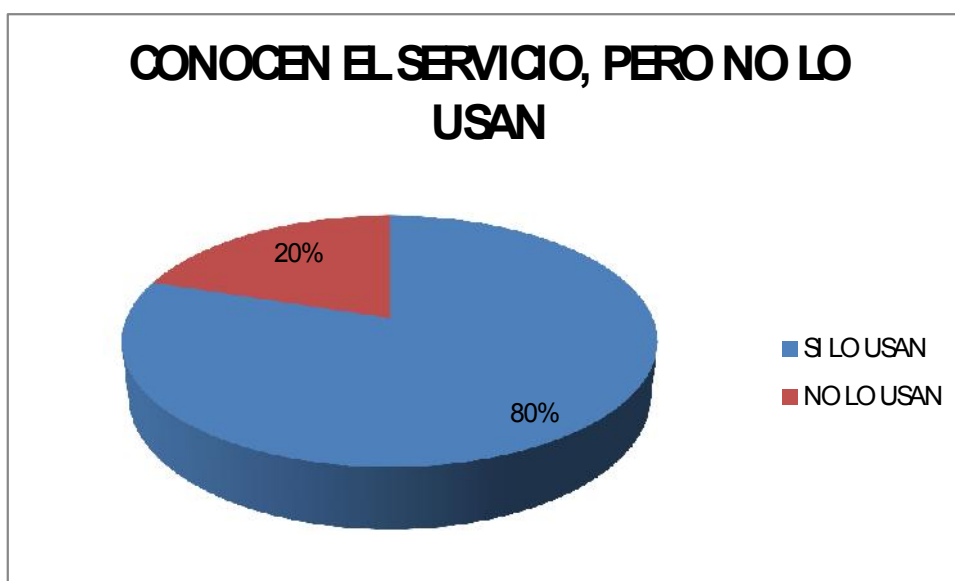


Gráfica 5

*4- En caso afirmativo, ¿lo han solicitado alguna vez?*

El objetivo que compete a esta cuestión es medir el porcentaje de los centros que utilizan el SETI, pues con ello podríamos averiguar si existen centros que conocen el servicio y no han necesitado recurrir al mismo, o que simplemente no lo utilizan.

En la gráfica seis se ha analizado quién usa y quién no el servicio de SETI entre los centros, por lo que se puede observar un ochenta por ciento que sí lo usan, mientras que un veinte por ciento no hacen uso del servicio. Este es un buen ejemplo del que podemos suponer que todos los alumnos inmigrantes conocen en mayor o en menor medida la lengua española, debido al hecho de que la mayoría se ha escolarizado aquí, o que llevan un tiempo considerable en España para poder haber dominado la lengua de instrucción.

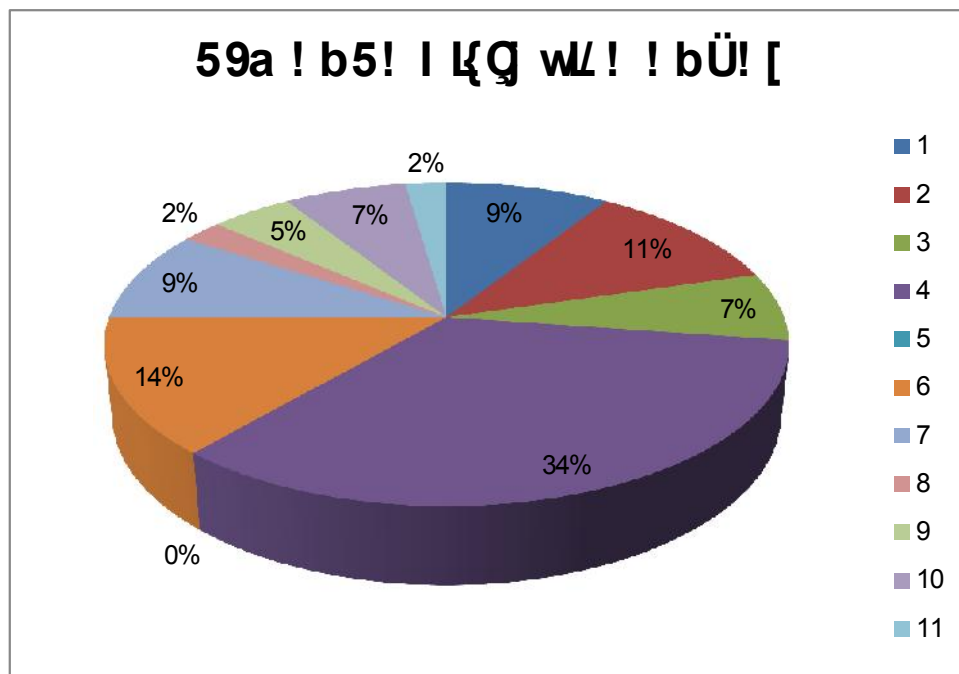


Gráfica 6

#### 4.1- ¿Cuánto tiempo hace que solicitan el servicio?

El periodo de las solicitudes del SETI nos orienta para deducir si coinciden con las fechas en las que SETI comenzó a colaborar con la Consejería de Educación.

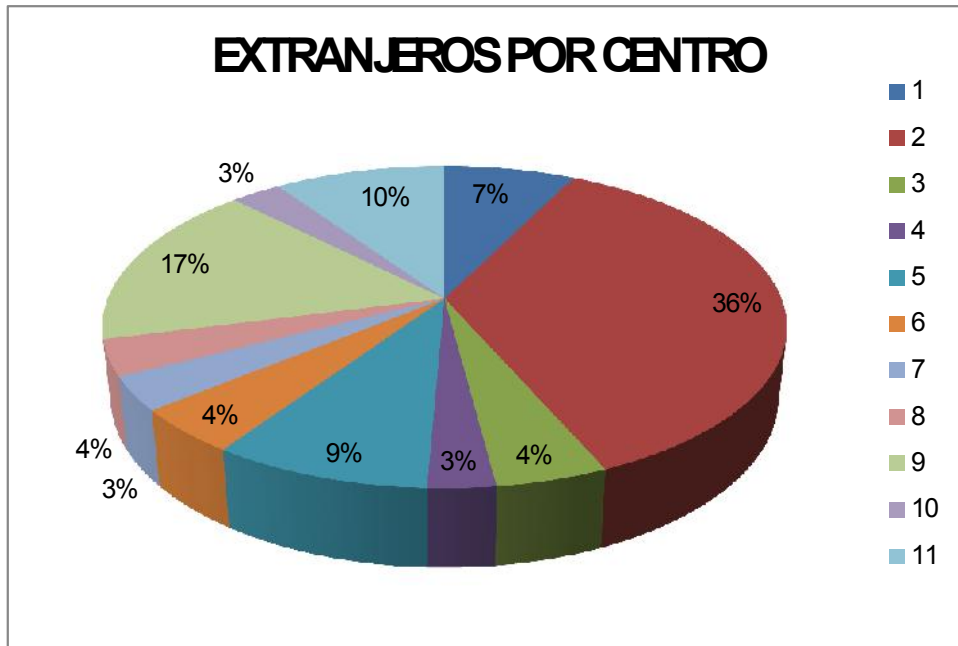
Como ya se ha mencionado, las encuestas a los centros son de carácter anónimo, por lo que nos limitaremos a ofrecer las cifras obtenidas. Por lo tanto, en los números de a la derecha, “la leyenda”, hacemos referencia a los centros numerándolos del uno al once, dándoles esta nomenclatura para mantener la confidencialidad. Dado que el propósito de esta cuestión es averiguar la medida del uso del servicio en un margen de quince años y con una media de cuatro años de solicitud, y tomando como referencia el cien por cien de las solicitudes de estos once centros, vemos que el treinta y cuatro por ciento corresponde al centro número cuatro, y el mínimo corresponde al centro once y ocho con un dos por ciento.



Gráfica 7

#### 5- ¿Cuál es el número de escolares extranjeros?

Observamos que la gráfica es representativa de la situación real de extranjeros en la Comunidad de Madrid, demostrando que en algunos centros hay una menor cifra de inmigrantes, mientras que en otros observamos un porcentaje amplio. Un punto interesante en esta gráfica es que podemos observar cómo el centro número dos, aun teniendo solo un once por ciento de demanda histórica, es el que tiene más extranjeros con un treinta y seis por ciento.

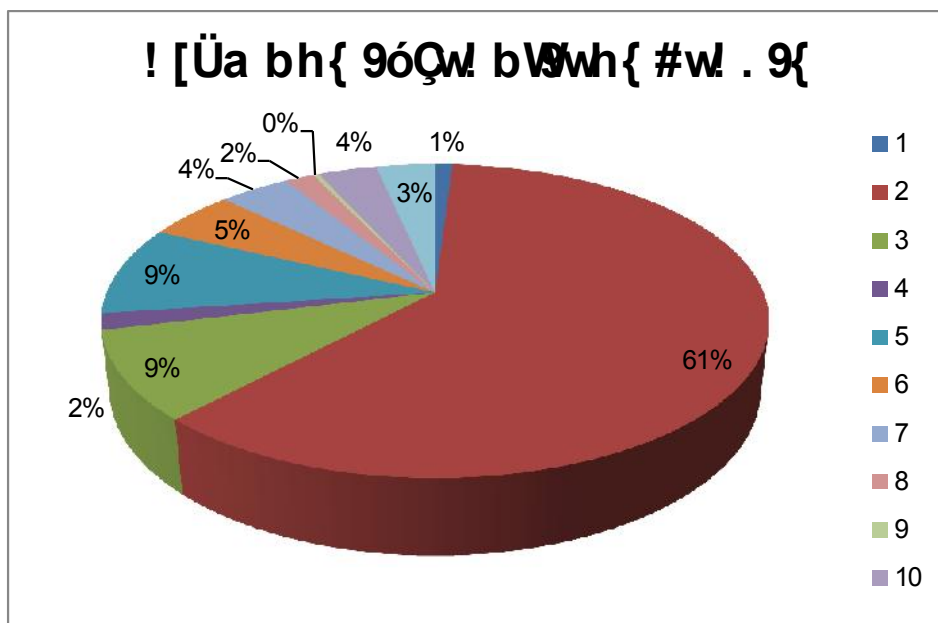


Gráfica 8

6- ¿Cuál es el número de escolares extranjeros arabo-parlantes?

Dado que ya se conoce el número de alumnos extranjeros que hay en los centros, ahora es necesario conocer la cantidad de alumnos de origen árabe pues es la información más significativa del estudio.

En la gráfica nueve observamos que de los centros encuestados, el número dos tiene una amplia mayoría del sesenta y un por ciento de alumnos de origen árabe, mientras que el resto de centros presentan cifras bastante reducidas de estos alumnos. Asimismo, coincide con la gráfica ocho, donde este mismo centro también dispone de una mayoría de alumnos extranjeros.

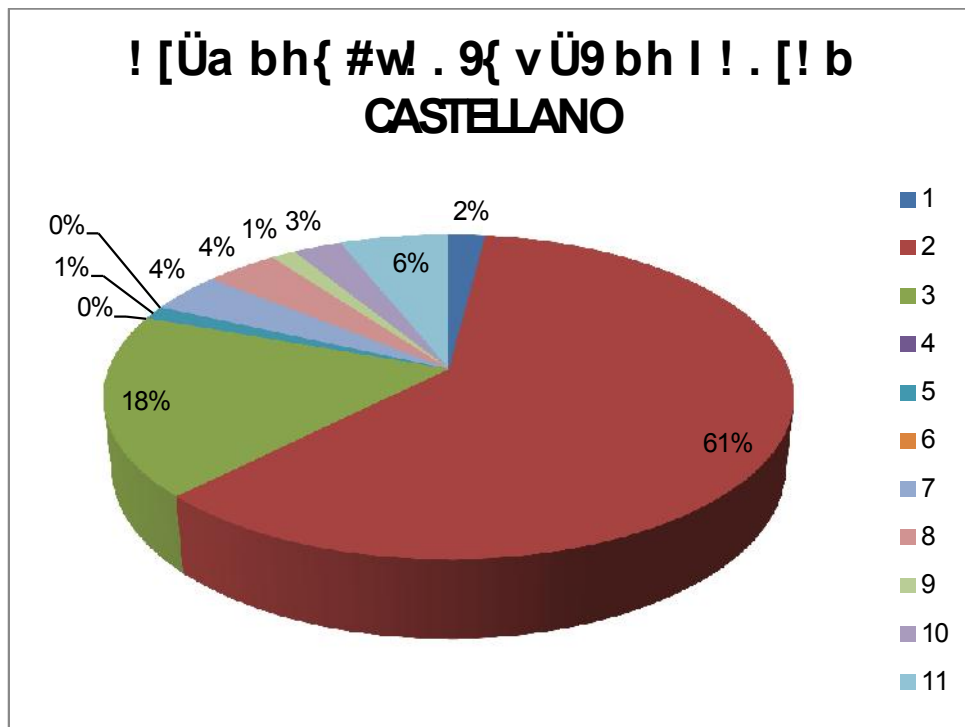


Gráfica 9

7- ¿Cuál es el número de escolares extranjeros arabo-parlantes para los que sería adecuado contar con un intérprete, al menos en los primeros meses?

En relación con la pregunta anterior, el objetivo que aquí nos interesa es averiguar la cantidad de alumnos de origen árabe que desconocen la lengua española, y que por tanto, necesitarían un mediador lingüístico.

Advertimos que casi el cien por cien de los alumnos de origen árabe del centro número dos no hablan la lengua de instrucción, esto se refleja como un sesenta y un por ciento de la gráfica comparativa entre los once centros. Y también observamos cómo algunos centros carecen de alumnos árabes no hispanohablantes con un cero por ciento. Por lo que deducimos que en los centros con un porcentaje mínimo no es necesaria la presencia de un intérprete, debido a que los alumnos se pueden comunicar con la lengua de instrucción.



Gráfica 10

8- ¿Se solicita este servicio para comunicarse con el alumno o con los padres?

Dado que se tiene conocimiento de que el servicio de SETI es solicitado por los centros, hay que estudiar si es mayormente solicitado para comunicarse con los familiares o con los mismos alumnos.

De las cifras se deduce que los centros solicitan el servicio de SETI para comunicarse con los padres de los alumnos, puesto que los alumnos aprenden el idioma con el tiempo y gracias a la interacción con el resto de los alumnos en el centro. Sin embargo, los padres se encontrarán con más dificultades de comprensión lingüística, por lo que es requerido el

servicio de un intérprete para que puedan comunicarse debidamente con los docentes o el personal administrativo del centro.

*8.1- En porcentaje aproximado, ¿con qué frecuencia se solicita para el alumno y para los padres?*

Vistos los resultados de la cuestión anterior, podemos afirmar que esta pregunta ahora no tiene sentido, ya que observamos que este servicio lo solicitan únicamente para comunicarse con los usuarios —los padres de origen árabe no hispanoparlantes—.

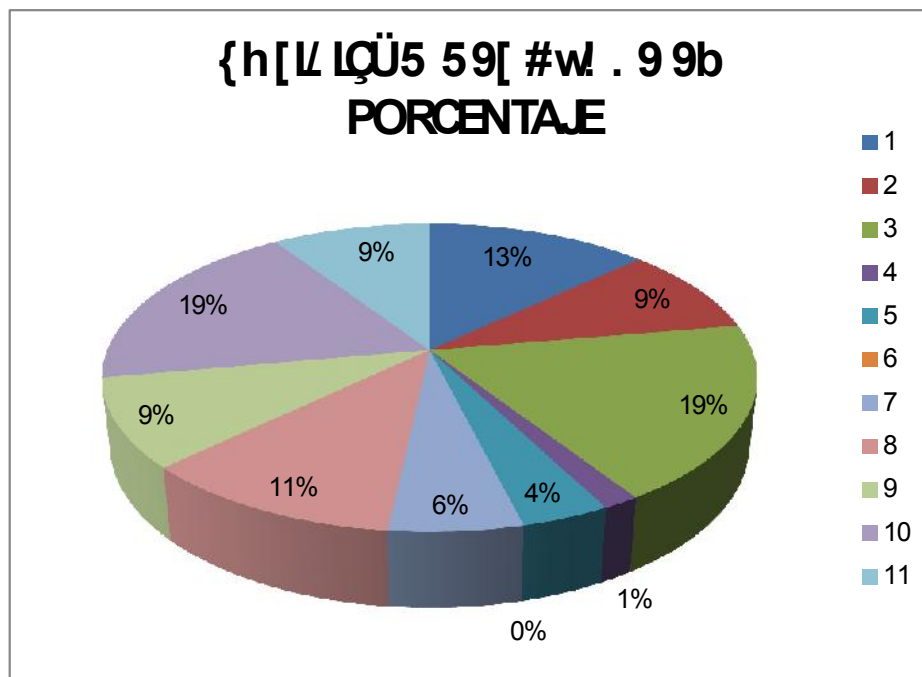
Mas a raíz de nuestra investigación sobre las funciones del SETI, sabemos que también es requerido para evaluaciones psicopedagógicas, pero en este caso, las encuestas no reflejan que se haya solicitado el servicio para ello o algún servicio similar para interpretar a un alumno, es por ello que se ha incluido esta pregunta en el cuestionario.

*9- Porcentualmente en comparación con otros idiomas, ¿con qué frecuencia han requerido el servicio de SETI para árabe?*

Esta pregunta pretende conocer el uso del servicio de SETI para la lengua árabe, pues no es relevante para este estudio conocer cuántos idiomas cubre en los centros encuestados, sino solo la frecuencia con la que es solicitada la lengua árabe.

Por ello, observamos en la gráfica once que el centro número dos es el que más alumnos extranjeros y árabes tiene, y el que además no usa muy frecuentemente este servicio, por lo que podemos suponer que ello es debido a varias razones: los alumnos conocen la lengua de instrucción debido al tiempo que llevan en España, por su escolarización temprana, o debido a que los padres iban acompañados de amigos o familiares para comunicarse con los docentes, o porque los hijos que estaban matriculados en esos centros hacían de intérpretes, o porque había un docente en el centro que hablaba árabe, etc.

En cambio los centros número tres, diez y uno, aun no teniendo tantos alumnos extranjeros en sus centros, son los que más solicitan los servicios de traductores e intérpretes para la lengua árabe.



Gráfica 11

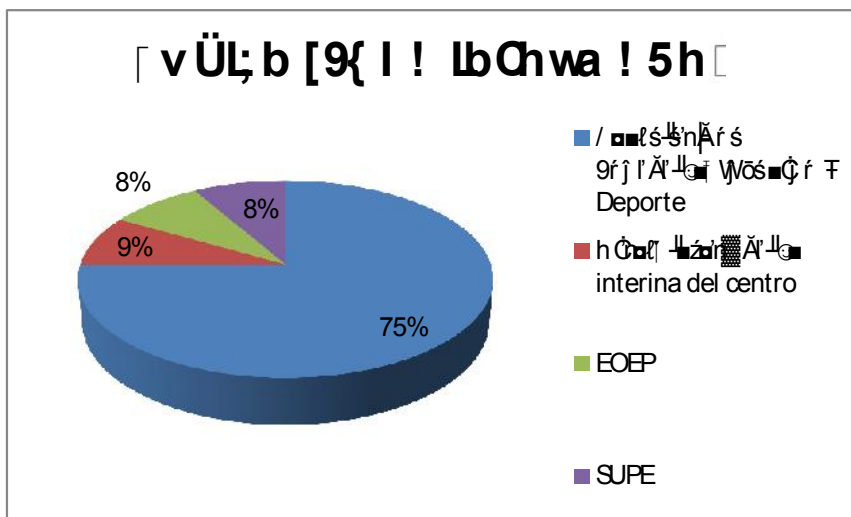
**10- ¿Quién les ha informado de este servicio?**

Es importante conocer los medios por los que los centros solicitan este servicio, para así compararlo con la información que ha proporcionado el/la trabajador/a de COMRADE sobre el SETI.

La gráfica doce muestra que los centros educativos han sido informados por parte de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte en un setenta y cinco por ciento de los casos; mientras que un nueve por ciento corresponde a información interina del centro, es decir, por parte de otros docentes que han informado al centro encuestado sobre el servicio.

Por lo tanto, estos datos suponen que no hay suficiente información sobre SETI en los centros, dado que aún hay centros que tienen un ocho por ciento correspondiente a la información recibida del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP), y otro ocho por ciento de parte del Servicio de Unidad de Programas Educativos (SUPE), ambos servicios dependen de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. De este modo, estos centros encuestados no han conocido el servicio directamente a través del medio oficial, que es a través de la Consejería de Educación, sino a través de las mencionadas fuentes.

Y a pesar de que los datos nos muestran que la Consejería de Educación es la que mayormente informa a los centros, consideramos que por un lado, en efecto cumple con esa función; y por otro, que sería adecuado que continuara reforzando la divulgación sobre el servicio para que esas cifras mínimas que hemos obtenido se conviertan en inexistentes.



Gráfica 12

11- En caso de haberlo solicitado en una de las opciones anteriores, ¿cómo solicitan el servicio?

El medio de solicitud del servicio es una cuestión que está relacionada con la anterior, pues dado que oficialmente se solicita a través de la Consejería de Educación, hay que conocer también los medios por los que lo solicitan.

En la gráfica doce se ha observado quién informa a los centros sobre el servicio de SETI; sin embargo, también es relevante conocer la manera en la que solicitan el mismo. Asimismo, los centros educativos piden el servicio directamente a través de la Dirección del Área Territorial (DAT) de Madrid enviando un fax con la solicitud (37).

Esto significa que solicitan el servicio de la manera convencional contactando con la Dirección del Área Territorial (DAT) de Madrid correspondiente, siguiendo las directrices que marca la circular de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria sobre el SETI.

12- ¿Con qué frecuencia lo ha solicitado el centro en los últimos tres años?

El objetivo de esta cuestión es determinar la frecuencia con la que se solicita el servicio en los centros, y para ello hemos delimitado el tiempo en tres años debido a que para nuestro estudio no es relevante el funcionamiento de este servicio a largo plazo, sino a corto plazo.

De los once centros encuestados, cuatro contestan que no lo han solicitado en esas fechas, mientras que el resto de centros afirma que han solicitado el servicio de SETI entre una y diez veces en los últimos tres años.

12.1- ¿Y en este último año?

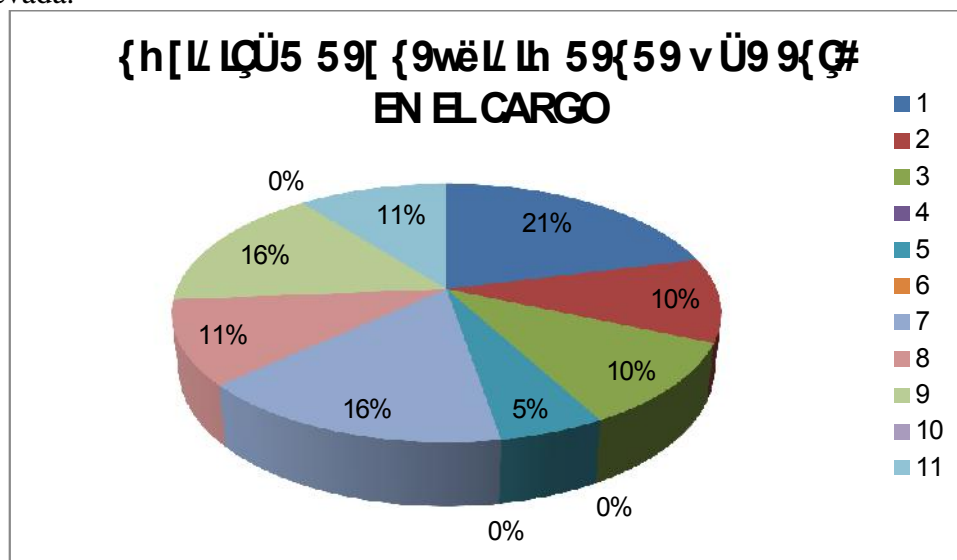
Correspondiendo a un periodo de tiempo más reducido, de los centros encuestados, tres responden que lo han utilizado dos o cuatro veces este último año, mientras que el resto solo una o dos veces.

Añadimos que según el/la trabajador/a de COMRADE, el servicio estuvo interrumpido durante un año, y dadas las cifras obtenidas, habíamos supuesto que debido a la reanudación del SETI, se habría podido ocasionar una alta demanda del servicio en los centros, mas las cifras de demanda muestran que estas son escasas. Por lo tanto, observamos que los resultados no corresponden con lo que hemos deducido, sino que es posible que los centros hayan requerido menos este servicio debido a distintas circunstancias: como que los centros desconocían que el SETI volvía a estar en activo tras su interrupción, o que debido a que vienen menos extranjeros a España con motivo de la crisis, o que los padres pueden comunicarse sin la ayuda de un intérprete, etc. Por lo tanto, este resultado refleja que dependiendo de la demanda del servicio por parte del centro, se requerirá cuantas veces sea necesario.

12.2- ¿Y desde que está en su cargo?

Esta pregunta está enfocada en el solicitante del SETI, pues es posible que el servicio se haya solicitado o no desde que el solicitante está en su cargo.

En la gráfica trece observamos que en el último año, los centros solicitaron el SETI entre un diez y un veintiún por ciento, siendo el centro número uno el que mayormente ha solicitado el servicio en este año, mientras que los centros número cuatro, seis y diez no lo han solicitado. Deducimos que esto último pueda ser debido a que la demanda era inexistente por el hecho de que los alumnos hablan el español, o porque los padres no necesitaban este servicio para comunicarse con el centro. Sin embargo, también observamos que el número de solicitudes por centro apenas supera el 22 %; por lo que suponemos que las causas se pueden deber a que se requería el SETI para casos excepcionales, ya que la demanda del servicio no es tan elevada.



Gráfica 13



13- *¿Le han denegado alguna vez este servicio? En caso afirmativo, ¿por qué?*

La siguiente cuestión es muy importante dado que si se ha denegado el servicio a los centros en alguna ocasión, es un problema para estos, pues ello obstaculiza que se efectúe una adecuada comunicación entre los centros y los usuarios que necesiten un intérprete.

Ante esta cuestión todos los centros encuestados han coincidido que *nunca* les han denegado el servicio, excepto un centro que afirma que sí lo han hecho. Sin embargo, no expone los motivos, por lo tanto, no se puede obtener una conclusión de esta última respuesta.

14- *En porcentaje, ¿con qué frecuencia suelen solicitar intérpretes al servicio de SETI? ¿Y de traducciones de documentos?*

Dado que el servicio de SETI no es únicamente un servicio de intérpretes, es oportuno analizar y comparar la frecuencia de la solicitud de interpretaciones por un lado, y de traducciones por otro.

Del total de traducciones e interpretaciones, la demanda de interpretación en los centros es del ochenta por ciento; en cambio, las traducciones se solicitan en un veinte por ciento de los casos. Por lo tanto, vemos que el resultado refleja que el SETI se utiliza en los centros mayormente para interpretaciones, ya que no se solicita con la misma frecuencia la traducción, pues solo dos centros afirmaron utilizarlo. Por ello consideramos que sería conveniente que los responsables del SETI contratasen a más profesionales de la interpretación debido a la demanda que existe del servicio.

15- *¿Conocen los padres este servicio? En caso afirmativo, ¿quién les ha informado?*

Puesto que en el siguiente apartado se analizará la encuesta a los usuarios, es también objeto de estudio conocer si los centros educativos informan a los usuarios de la existencia de este servicio.

Del total de los centros que informan a los padres, corresponde un sesenta y cuatro por ciento a los que no les informan; en cambio, un treinta y seis por ciento pertenece al grupo de centros que sí que informan sobre el servicio a los padres a través de la Dirección del Área Territorial (DAT), del Profesor Técnico de Servicio a la Comunidad (PTSC) del centro, y el jefe de estudios del centro.

De este modo, hay una minoría que sí que informa a los usuarios sobre este servicio, mientras que la mayoría de los centros no lo hace, y ello es algo que hay que considerar porque tanto los centros como los usuarios tienen que ser informados de este servicio para poder beneficiarse de él.

*16- ¿Conoce la Asociación de Madres y Padres de Alumnos de su centro este servicio?*

Al igual que los usuarios, las asociaciones que colaboran con los centros y de las cuales forman parte los padres de los alumnos del centro tienen que recibir información sobre este servicio, ya que podrían ayudar a informar a los padres recién llegados a la comunidad educativa sobre ello.

Las respuestas de los centros es que no conocen o desconocen si la asociación tiene conocimiento de este servicio. Por lo tanto, consideramos que sería oportuno que los centros hagan llegar esta información a la asociación, pues ya que trabajan conjuntamente en algunos asuntos, también sería conveniente que conozcan los servicios de traducción e interpretación que se ofrecen a los usuarios que desconocen la lengua española.

*16.1- ¿Les han dado un folleto informativo acerca del SETI?*

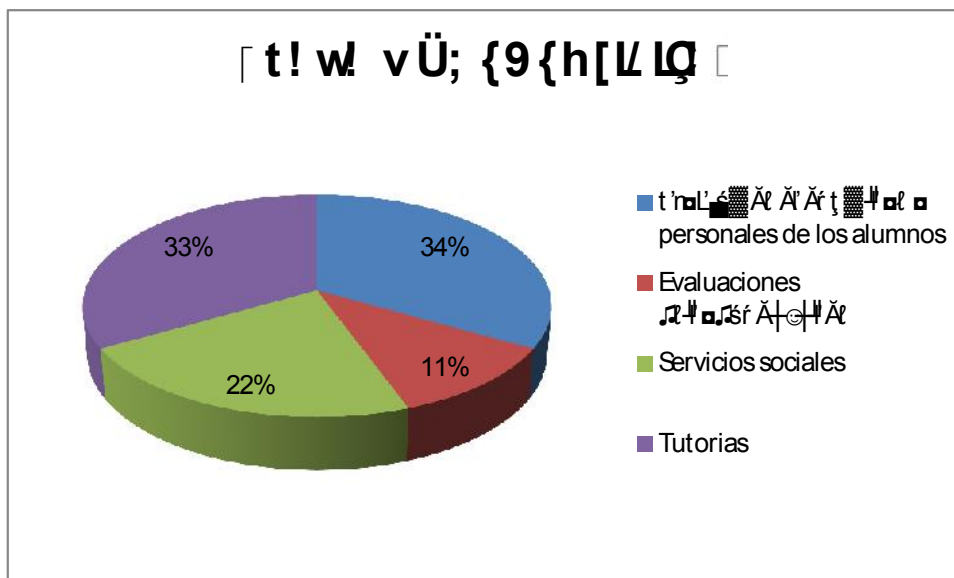
En esta pregunta se han obtenido las mismas respuestas que en la pregunta anterior.

*17- ¿Para qué tipo de situaciones solicitan el servicio?*

Las respuestas dan como resultado una mínima diferencia entre las opciones de “problemas académicos o personales del alumno” con un treinta y cuatro por ciento y de “tutorías” con un treinta y tres por ciento, lo que demuestra que el servicio se exige mayoritariamente para entrevistas entre familiares de los alumnos y los docentes de los centros.

Mientras que con un número menor que las mencionadas anteriormente están las “evaluaciones psicopedagógicas”, con un once por ciento, y “servicios sociales” con un veintidós por ciento.

Dado que en la pregunta dieciséis se menciona si los padres conocen el servicio y que la respuesta por parte de los centros fue negativa, el resultado de la gráfica trece demuestra que es necesario que se informe igualmente a los familiares de este servicio, pues ellos son una de las partes involucradas en la interacción con los docentes y por ello deben ser informados acerca del SETI y lo que su servicio podría proporcionar.



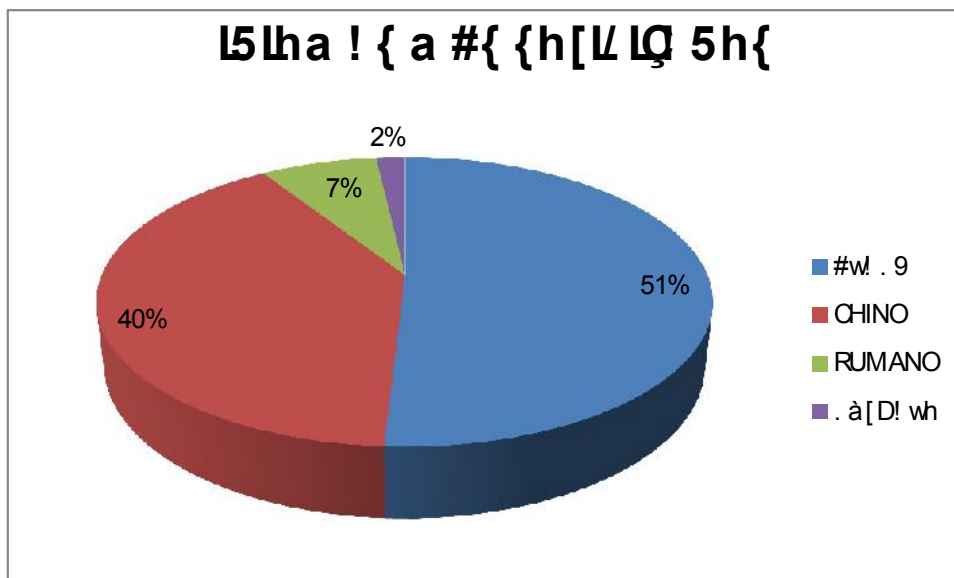
Gráfica 14

18- ¿Cuáles son los idiomas más solicitados en su centro?

Para analizar el uso recurrente de los idiomas solicitados, se han escogido las lenguas de árabe, chino, rumano y búlgaro por el elevado número de población en la comunidad autónoma, ya que según el “Informe de la población de origen extranjero empadronada en la Comunidad de Madrid” de la Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid (38), los ciudadanos cuya lengua de origen es chino son de 51.339, de árabe 82.402, de rumano 210.080 y de búlgaro 28.904 en 2014.

Se observa en la gráfica quince que de las cuatro lenguas, la lengua árabe es la que predomina con un cincuenta y tres por ciento, y búlgaro la menos solicitada con un dos por ciento; por lo tanto, el servicio de SETI tiene que proporcionar más este servicio para la lengua mayoritaria y prestarle la atención necesaria debido a su demanda en los centros.

Dado que la selección de los centros está basada en su ubicación geográfica por población extranjera, observamos que hemos obtenido un resultado del cincuenta y un por ciento en estos centros del idioma más solicitado, que es el árabe, lo que refuerza y confirma nuestra elección del universo de estudio que es la población arabo-parlante.



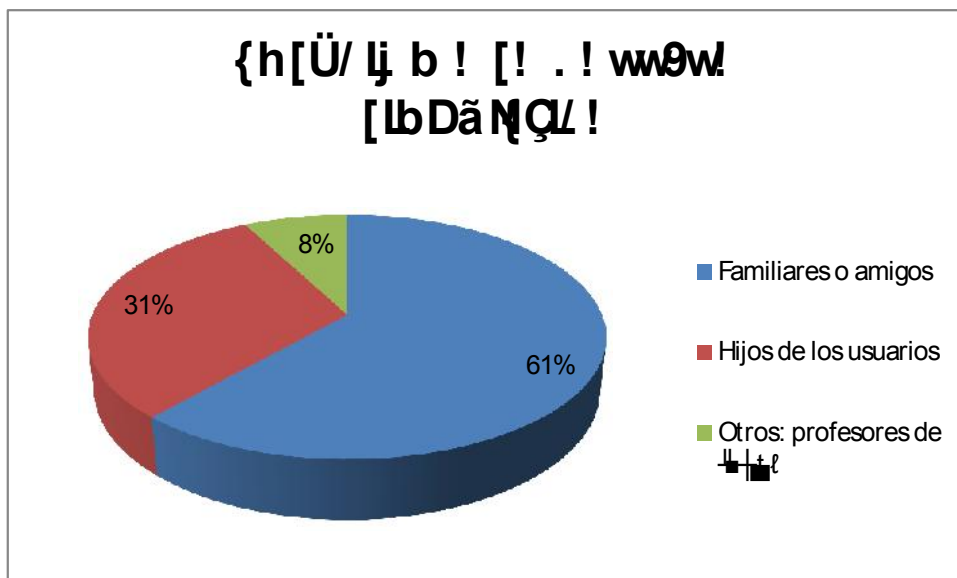
Gráfica 15

19- ¿Cómo solventan el problema de la barrera lingüística en su centro sin la intervención del SETI?

Dado que los usuarios carecen del conocimiento sobre el servicio de SETI para solicitarlo, se observará las medidas que llevan a cabo los centros ante esta problemática de la dificultad lingüística que estos tienen con los usuarios.

Los centros responden que ante la problemática de la barrera lingüística y la carencia de intérpretes en los centros, los que asisten a los padres extranjeros de los alumnos son los familiares o amigos de los padres con un sesenta y uno por ciento, mientras que el treinta y un por ciento corresponde a los hijos de estos padres que pueden ser alumnos del centro o no.

La observación más interesante de la gráfica dieciséis es que en el apartado de “otros”, algunos centros añadieron que profesores de inglés, con un ocho por ciento, se comunicaban con los padres que tenían conocimiento de esta lengua. Lo que demuestra que ante la dificultad de la comunicación se prescindiría de servicios de interpretación, que son los adecuados para este tipo de situaciones, pues la intervención de un agente interno como mediador lingüístico no dará la objetividad, ni el resto de los principios éticos por los que se rige un intérprete que pueda requerir la situación.



Gráfica 16

20- ¿Solicitan otros servicios de Atención a la Diversidad como el Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI), Aulas de Enlace, etc.?

En el apartado de la interculturalidad en las aulas se describen las alternativas educativas para aquellos alumnos que desconocen el español. Se determinará en este caso si los centros hacen uso de estas alternativas en las aulas.

Se puede observar que del cien por cien de los centros, una gran mayoría del cincuenta y tres por ciento no utilizaba ningún servicio alternativo; mientras que el servicio de SETI y el Servicio de Apoyo Educativo a Domicilio (SAED) es considerablemente inferior con un siete por ciento de uso, en comparación con las Aulas de Enlace que es utilizado en un trece por ciento y el Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI) con un veinte por ciento.

De los siguientes datos se puede observar que tanto en la gráfica dieciséis como en la diecisiete se muestra que la mayoría de las veces son los familiares de los usuarios y no el servicio de SETI el que atiende a los usuarios en los centros educativos. También observamos que este déficit del uso de los servicios especializados en el alumnado inmigrante o extranjero, con un cincuenta y tres por ciento, manifiesta que no es necesario el uso de estos servicios en esos centros, y que en caso de necesitarlo se cubrirá con el servicio de SAI que es el más utilizado según muestra la gráfica diecisiete.

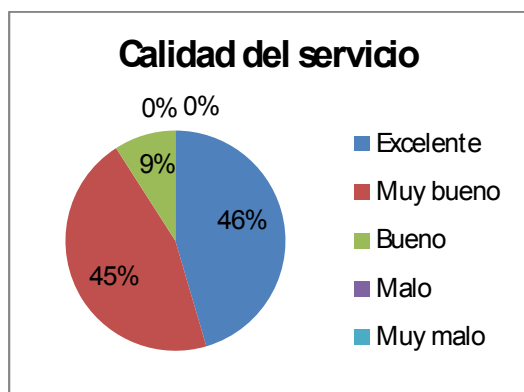


Gráfica 17

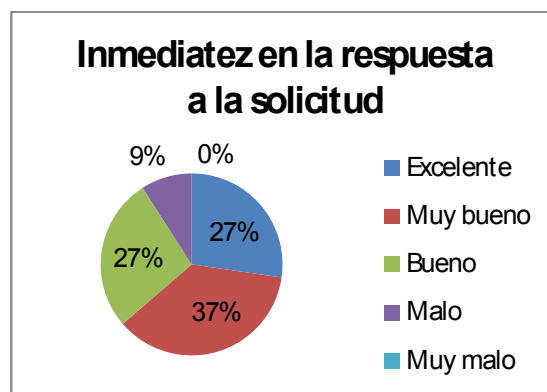
21- Valore su opinión sobre el servicio de SETI: (Numera del 1 al 5: 1. Muy malo 2. Malo 3. Bueno 4. Muy bueno 5. Excelente)

Se puede observar que en la valoración de “calidad del servicio” hay poca diferencia entre *excelente* con un cuarenta y seis por ciento y *muy bueno* con cuarenta y cinco por ciento, siendo cero las valoraciones negativas.

En cuanto a “inmediatez en la respuesta a la solicitud”, las valoraciones obtenidas son de un treinta y siete por ciento en *muy bueno*, y *excelente* y *bueno* con valores equitativos del veintisiete por ciento; mientras que con un nueve por ciento se valora este aspecto de forma negativa con *malo*.



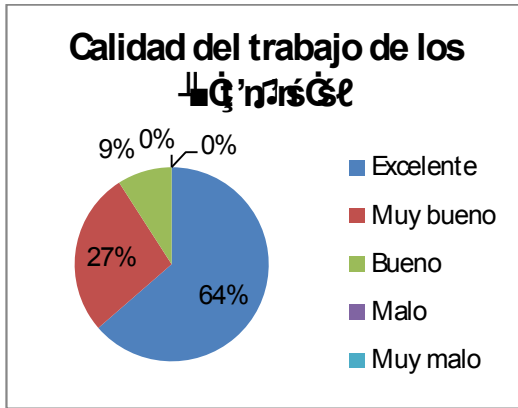
Gráfica 18



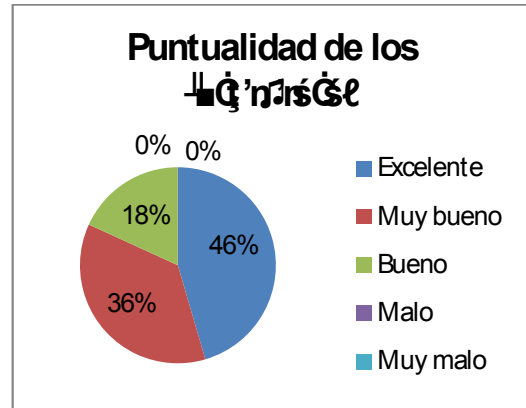
Gráfica 19

La “calidad del trabajo de los intérpretes” es valorada con una gran mayoría del sesenta y cuatro por ciento con *excelente*, siendo los valores negativos cero.

Mientras que la “puntualidad de los intérpretes” se valora de manera *excelente* con un cuarenta y seis por ciento, seguido de *muy bueno* con un treinta y seis por ciento, quedando los valores negativos en cero por ciento.



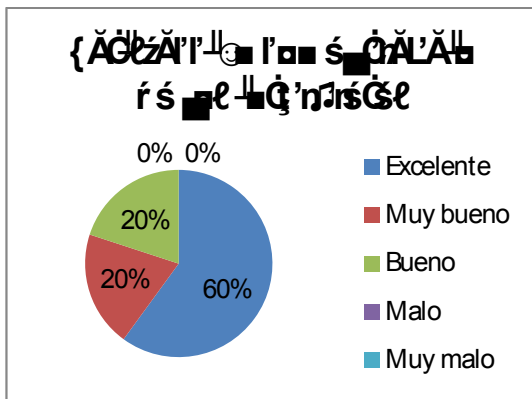
Gráfica 20



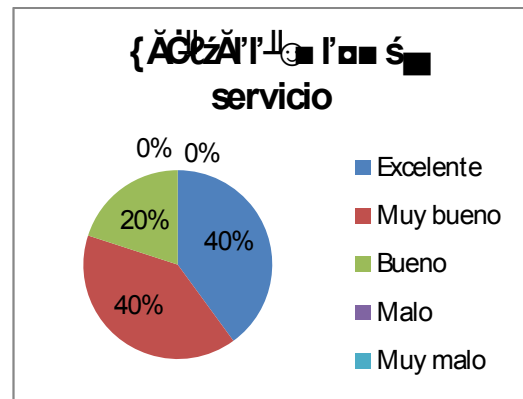
Gráfica 21

Las valoraciones en cuanto a la “satisfacción con el trabajo de los intérpretes” es de una mayoría del sesenta por ciento calificada de manera *excelente*, mientras que el resto de valores han obtenido el mismo resultado equitativo del veinte por ciento en valoraciones positivas y un cero por ciento en las negativas.

La “satisfacción con el servicio” es equitativamente positiva en *excelente* y *muy bueno* con un cuarenta por ciento, siendo los valores negativos de cero por ciento.

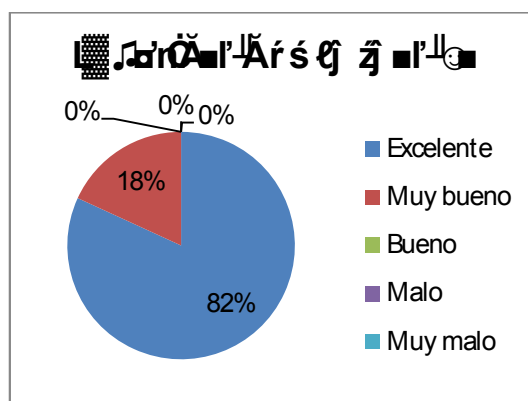


Gráfica 22



Gráfica 23

Finalmente, “la importancia de su función” es mayoritariamente *excelente* con un ochenta por ciento, seguido de *muy bueno* con un dieciocho por ciento y cero las valoraciones negativas.



Gráfica 24

Así pues la mayoría de los centros encuestados valoran satisfactoriamente los servicios prestados por el SETI calificando mayoritariamente de manera excelente las valoraciones expuestas.

Observamos que las valoraciones referidas a la calidad e inmediatez del SETI son excelentes, mientras que las opiniones relativas a los profesionales demuestra que están preparados, y que responden a la profesionalidad que se espera para su labor debido a la calidad del servicio que prestan, dentro de la cual deducimos que se incluyen los códigos éticos de conducta de confidencialidad, imparcialidad, fidelidad e integridad.

En cuanto a la satisfacción que tienen los centros del SETI, esta es igualmente positiva, lo cual se refleja en su valoración sobre la importancia de un servicio de traductores e intérpretes en los centros educativos, tal y como podemos ver en la gráfica veinticuatro.

22- ¿Cómo le gustaría que fuese el SETI?, ¿qué mejoraría del servicio?, ¿qué cambiaría?

Cabe añadir a la anterior cuestión las dos últimas preguntas de la encuesta (22 y 23), pues también es una valoración sobre el SETI que presta sus servicios a los centros.

Los centros coinciden en que están satisfechos con el servicio y que no cambiarían nada; mas en sus opiniones constan que preferirían que fuese más cercano; que pueda atender a todas las solicitudes que consideren; que tengan mayor disponibilidad y menos tiempo de espera; y que están satisfechos con el servicio actual de SETI, pero que preferiría que no fuera necesario solicitarlo con tanta antelación, lo que dificulta concretar la cita con los padres de los alumnos.



23- *¿Considera que se informa lo suficiente a los centros y a los padres de este servicio? ¿Opina que es necesario que este servicio se dé más conocer?*

Los centros consideran que el SETI podría dar más información de cara a los padres a través de folletos que se repartiesen desde el centro; que se dé más a conocer el servicio; que es necesario que los padres lo conozcan y puedan acceder al servicio en las ocasiones que necesiten hablar con los profesores. También opinan que no han tenido ningún problema pues si ven que no es posible la comunicación con los padres, siempre les informan de que existe el servicio de SETI para cuando lo necesiten; y que consideran que no se informa lo suficiente a los centros y padres sobre el servicio.

Es por ello que los centros coinciden en que es necesario que este servicio se dé a conocer; mas destacamos que también opinan que el propio servicio informe a los padres, cuando anteriormente mencionamos que eran los centros los que informaban a los padres. Por lo tanto, vemos necesario que sean los centros los que informen a los padres, ya que estos contactan directamente con Consejería para solicitar el servicio, pues los padres no pueden solicitarlo —tal y como hemos mencionado en el análisis de la entrevista a el/la trabajador/a de COMRADE—, y por tanto, no pueden informarles directamente sobre el servicio. Por otro lado, también coincidimos con las opiniones de los centros en que se informe a los padres sobre el SETI a través de folletos, pues consideramos que es la forma más eficaz para que se dé a conocer entre estos usuarios.

Estas últimas cuestiones, relacionadas con las anteriores gráficas sobre la valoración del SETI de los centros encuestados, dan como resultado que estos están satisfechos del servicio que les presta SETI, y que según sus observaciones, añadirían y modificarían ciertos aspectos del servicio para su mejor adaptación a las necesidades de los centros educativos que lo solicitan.

### **6.3. SETI-USUARIOS**

Según los datos recogidos en el censo del Padrón Municipal de Habitantes 2014 de la Comunidad de Madrid, el número de extranjeros de origen árabe de ambos sexos que residen en la comunidad autónoma es de 22.550, los ciudadanos de origen árabe nacidos en España es de 4.016, y los nacidos fuera de España es de 18.534.

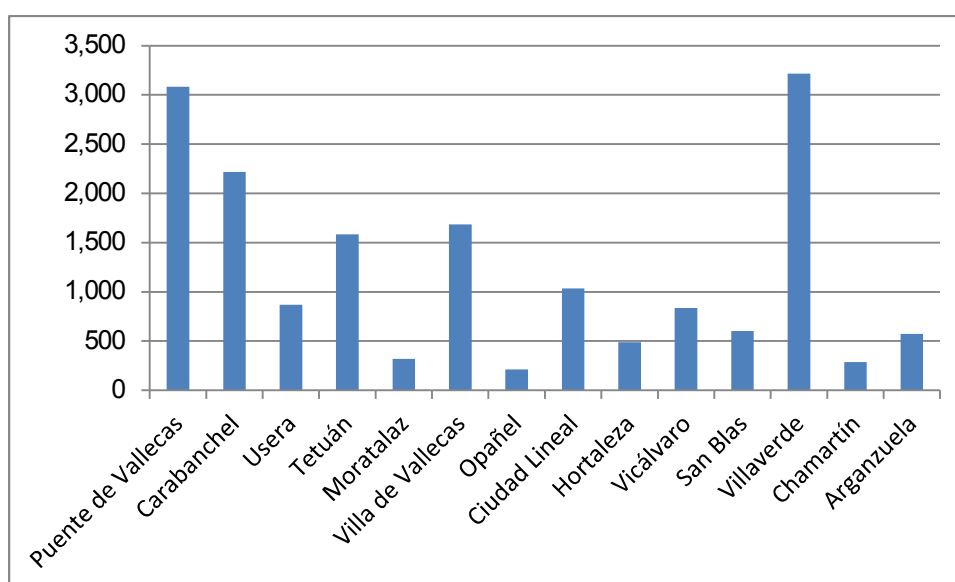
El objeto de investigación de este estudio es la población arabo-parlante, que corresponde al universo de estudio, que desconoce la lengua española, y de ahí se medirán los resultados obtenidos para observar si los usuarios conocen el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI). Las siguientes encuestas han sido elaboradas en lengua árabe y en español en base a los datos que se quieren obtener —los referidos al conocimiento del SETI—, y que posteriormente se analizarán. La recogida de datos ha sido realizada en los distritos de la Comunidad de Madrid que aparecen a continuación en la gráfica veinticinco, pues su localización es la adecuada para la elaboración del estudio, ya que a pesar de que hay distritos con poca afluencia de población árabe, es interesante conocer las diferentes vertientes que se pueden obtener de los resultados de las encuestas.

De este modo, se ha realizado la encuesta a padres y madres de origen árabe cuyos hijos se encuentran escolarizados en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, y debido a la ley de protección de datos y el carácter anónimo de la encuesta, no se mencionarán los centros a los que acuden estos alumnos. Este estudio se ha realizado a través de encuestas y de entrevistas a los propios usuarios, pues algunos desconocían la escritura tanto del árabe como del español. Los datos que se manejan en el estudio fueron recogidos en el curso académico de 2014-2015, entre los meses de mayo y junio, donde fueron encuestados treinta padres, de los cuales veintiséis respondieron.

Cabe mencionar que la dificultad añadida para realizar las encuestas fue que algunos padres se mostraban reticentes a responder a la encuesta. Por ello, somos conscientes de que el número de las encuestas a los usuarios es escaso, y debido a este hecho no podemos extrapolar ni generalizar los datos, sino que nos limitaremos en función de su número; por lo tanto, lo que presentaremos es una muestra de la percepción del servicio por parte de los usuarios encuestados.

Hemos optado por descartar del estudio las variables de *número*, *género* y *edad* de los hijos de los encuestados porque el resultado que se ha obtenido no es relevante para el estudio. También hemos descartado el análisis de las preguntas 4, 5, 6, 7 y 10 debido a que es información personal de los usuarios que era necesaria para las encuestas, pero, de nuevo, no para el estudio.

A continuación, la gráfica veinticinco muestra el número de población árabe residente en Madrid, y las zonas en las cuales se han realizado las encuestas que posteriormente se analizarán: Villaverde (3.214), Puente de Vallecas (3.081), Carabanchel (2.216), Villa de Vallecas (1.685), Tetuán (1.585), Ciudad Lineal (1.034), Usera (867), Vicálvaro (835), San Blas (603), Arganzuela (573), Hortaleza (488), Moratalaz (318), Chamartín (285) y Opañel (212).



Gráfica 25

### 1- Género

Se observa que de los usuarios encuestados, veintidós son mujeres, y cuatro son hombres. Deducimos que el número de mujeres es mayor es debido a los roles de género, ya que son ellas las encargadas de los asuntos relacionados con la educación de los hijos. Mas no podemos generalizar estos datos, ya que a pesar de que el número de hombres encuestados es mucho menor, suponemos que ellos también se encargarán de las actividades escolares de los hijos. Por lo tanto, nos limitaremos a afirmar que son las mujeres las que mayormente se responsabilizan de todos los asuntos relacionados con los hijos, como es el caso de su escolarización.

### 2- Edad

La edad de los encuestados es de entre veinticinco y sesenta y cinco años. Estos datos son relevantes para el análisis del estudio, pues esta variable nos indica que los usuarios encuestados residen en el país desde hace mucho tiempo y que sus hijos son de la segunda generación de inmigrantes. Por lo tanto, algunos son ciudadanos españoles por nacimiento y otros —que son los hijos que hayan nacido en su país de origen—, están en camino de serlo obteniendo la nacionalidad española.

### 3- Procedencia de la persona encuestada

En la gráfica veintiséis observamos que mide en términos absolutos que la población árabe predominante es la marroquí con un setenta y tres por ciento, seguida en menos medida de la argelina con un ocho por ciento, y “otros”, en la cual se encuentran los encuestados libaneses y los libios también con un ocho por ciento.

Por lo tanto, los datos mencionados reflejan que los ciudadanos de origen marroquí es la población árabe más representativa en Madrid. También cabe mencionar que se ha obtenido una variable de distintas poblaciones arabo-parlantes residentes en la ciudad, pues es significativo que el número de ciudadanos de origen sirio sea más considerable que el de los argelinos, y ello es debido al auge de inmigración procedente del país de Oriente Próximo a España por la inestabilidad sociopolítica del país.



Gráfica 26

8- *¿Ha nacido usted en España? En caso negativo, ¿cuánto tiempo lleva usted en España?*

La procedencia de los usuarios nos llevará a conocer cuánto tiempo llevan residiendo los usuarios en Madrid, además del grado de conocimiento que tienen del sistema y del funcionamiento de las instituciones y administraciones de la comunidad autónoma.

Todos los usuarios encuestados han respondido que no han nacido en España, sino en su país de origen. Asimismo, en la segunda parte de la pregunta referida al tiempo que llevan residiendo en el país, la media de tiempo oscila entre quince años, excepto los usuarios que llevan meses en el país, como son los sirios, libios y libaneses encuestados.

Por lo tanto, observamos que los ciudadanos que llevan más tiempo residiendo en el país —los marroquíes y los argelinos—, son los que tendrán más conocimiento sobre el funcionamiento de las distintas instituciones, entre ellas la educativa, que es la que compete a nuestro estudio.

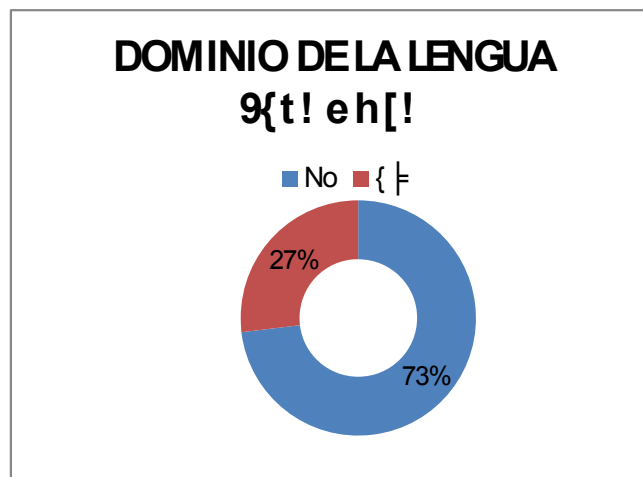
9- *¿Domina usted la lengua española? ¿A nivel oral o escrito? ¿O ambas?*

Dado que hay usuarios que llevan más tiempo residiendo en el país y otros menos, es por ello que se les pregunta sobre su dominio de la lengua, pues ello esclarecerá si es necesario que dispongan de intérpretes para que se puedan comunicar con las instituciones públicas a las que acudan.

Observamos que la gráfica veintisiete muestra que la mayoría de los encuestados desconocen o no dominan completamente el idioma con un setenta y tres por ciento, mientras que el veintisiete por ciento sí domina el idioma. A los que hablaban la lengua española se les preguntó si dominaban la lengua a nivel oral o escrito, y respondieron que su nivel era mínimo. Por otra parte, del veintisiete por ciento, un dieciocho por ciento afirmaba que dominaba el idioma en ambos niveles. Sin embargo, los ciudadanos sirios, libios y libaneses afirmaban que desconocían el español pero que, en cambio, sí tenían conocimientos de inglés.

Esta información es relevante ya que a pesar de haber residido durante un periodo largo de tiempo en España, algunos usuarios aún no dominan la lengua española; también es importante destacar que el hecho de que algunos usuarios hablen inglés no significa que todas las instituciones a las que acudan vaya a atenderles en inglés, entre esas instituciones los centros educativos.

Advertimos que muchos usuarios desconocen el español, mas también destacamos el hecho de que otros conocen el inglés, y no por ello no van a necesitar de los servicios de un intérprete. Por lo tanto, consideramos que los centros tienen que proporcionar los medios necesarios para comunicarse con los alumnos inmigrantes y sus familiares.



Gráfica 27

**11- ¿Dónde ha nacido su hijo/hijos?**

Con esta cuestión se valora si los hijos de los usuarios han nacido en España o en sus países de origen, para así descartar que los alumnos que se incorporan a los centros necesiten de un intérprete para comunicarse.

Las respuestas nos indican que todos han nacido en España (Madrid), mientras que los hijos de los ciudadanos sirios, libios y libaneses han nacido en sus países de origen. Esto muestra que el caso de que estos últimos ciudadanos que tienen que escolarizar a sus hijos en el sistema educativo español, no tienen conocimiento de la lengua del país de acogida. Por lo tanto, determinamos que es necesario que los centros valoren la opción de disponer de un intérprete en los centros para así facilitar la comunicación no solo con los padres, sino con los alumnos, pues estos deben continuar su formación académica y les será difícil si desconocen la lengua en la que se imparten las clases escolares.

**12- En caso de que su hijo lleve poco tiempo en España, ¿ha tenido algún problema con los profesores por la barrera lingüística? ¿De qué tipo? ¿Y cómo se comunicaba con los profesores en el centro educativo?**

Aquí valoraremos cómo se comunicaban los alumnos que desconocen la lengua de instrucción con los profesores y alumnos de clase, si han sido atendidos de manera especial por su escaso conocimiento del idioma, si les han dado alguna solución, etc.

Los resultados nos muestran que los alumnos de origen marroquí no tienen ningún problema de comprensión lingüística con los profesores; en cambio sí los alumnos sirios, libios y libaneses. Estas dificultades eran de entendimiento entre las dos partes, y la forma en que se comunicaban con los alumnos era en inglés, ya que habían estudiado el idioma en su país de origen.

Este resultado desvela la problemática que se ha tratado en el apartado anterior sobre la interculturalidad en las aulas: alumnos que desconocen la lengua española y que se encuentran perdidos debido a la falta de medios que puedan ayudarles a integrarse en las

aulas. Como ya expusimos en el apartado anterior acerca de las alternativas educativas, suponemos que los centros incluirán a estos alumnos en programas educativos para el aprendizaje de la lengua de instrucción, para así ayudarles a incorporarse en las aulas lo antes posible.

*13- ¿Cuánto tiempo lleva escolarizado su hijo en el centro educativo?*

Los datos resultantes muestran que la mayoría de los hijos de los usuarios llevan escolarizados desde los tres años de edad, según dicta el sistema educativo; sin embargo, los alumnos sirios, libaneses y libios llevan escolarizados entre un año y seis meses de tiempo, pues son personas que han llegado recientemente al país de acogida.

Por lo tanto, deducimos que en ese periodo corto de tiempo en el que han estado escolarizados, apenas habrán aprendido la lengua española. Y por ello, advertimos que los alumnos que más requieren de la asistencia de intérpretes son estos alumnos, que tras su incorporación tardía al centro escolar, necesitarán apoyo lingüístico que podría proporcionar la figura del intérprete.

*14- ¿Ha tenido usted algún problema de entendimiento con los profesores o personal del centro por la barrera lingüística? ¿De qué tipo? ¿Cómo ha podido solventar ese problema?*

En cuanto a la cuestión de la comunicación entre los centros y las familias de los alumnos, hemos querido averiguar si los usuarios han experimentado las mismas dificultades que hayan podido experimentar sus hijos al incorporarse a las clases.

La mayoría de los encuestados afirman que han tenido problemas de comunicación debido a la barrera lingüística, excepto los usuarios que dominan la lengua española, tal y como hemos reflejado en los resultados de la pregunta nueve. Añaden que estas dificultades se han dado lugar en situaciones en las que los padres se han reunido con los docentes para dudas académicas relacionadas con el progreso de los alumnos. Por ello, se llega a la misma conclusión que en la cuestión anterior: consideramos que es necesario que los centros proporcionen intérpretes para reuniones con los familiares de los alumnos que desconocen el español, y para ello deben recurrir a los servicios de SETI.

En cuanto a la cuestión de cómo han solventado esa dificultad para comunicarse con los docentes, en la gráfica veintiocho se puede observar que la medida más recurrida es la de acudir a las reuniones acompañados de un familiar con un treinta y seis por ciento. Mientras que la alternativa menos recurrida es la opción de “otros” con un cinco por ciento, en la cual consta un trabajador social que hablaba inglés y hacía de intermediario lingüístico entre los usuarios libios y los centros educativos.

Esto demuestra que los usuarios iban acompañados mayormente de familiares según los datos absolutos obtenidos, pues no aparece que hayan dispuesto de intérpretes profesionales para realizar dicha labor, por lo que deducimos que ello es resultado de que el servicio no ha sido solicitado en los centros a los que acuden los usuarios. Por lo tanto, determinamos que el SETI es la opción a la que habría que recurrir, y por ello consideramos que el centro tiene que disponer de mediadores lingüísticos para que la comunicación se

efectúe adecuadamente, otorgando el derecho a los padres de comprender y ser comprendidos por los docentes y el personal del centro educativo.



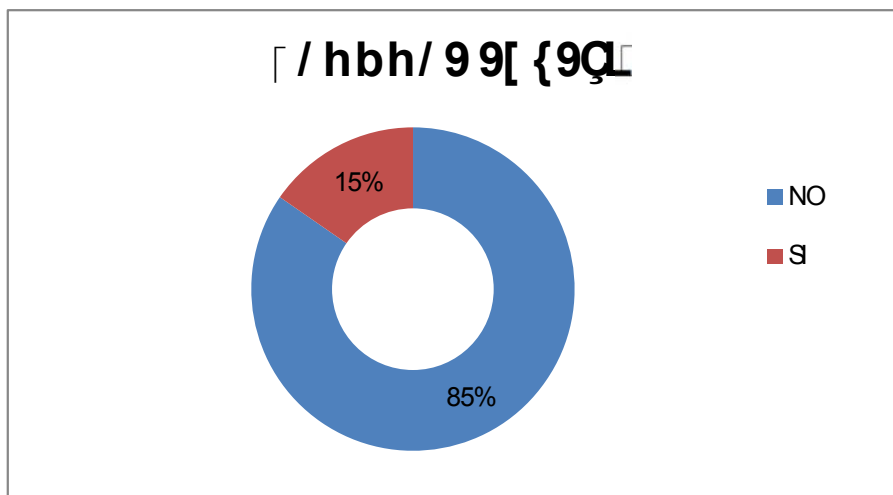
Gráfica 28

15- ¿Conoce el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI)? En caso afirmativo, ¿quién le ha informado?

Esta cuestión se centra en el objetivo de este estudio, que es el conocimiento que tienen los usuarios del SETI.

La gráfica veintinueve refleja que de los veintiséis usuarios encuestados, veintidós no conocen el servicio frente a los cuatro usuarios que sí lo conocen. Por lo tanto, hay una mayoría de usuarios que no solamente no lo conocen, sino que como hemos observado en la gráfica veintiocho, los usuarios acudían acompañados de familiares o vecinos para que hiciesen la función de intérpretes. En cambio, los usuarios que sí conocen el SETI afirman que cuando acudían a los centros, estos les proporcionaban intérpretes para reuniones con el profesorado o para realizar trámites administrativos.

De este modo, hemos observado en el análisis de las encuestas a los centros educativos que este servicio solo es conocido por el centro; mientras que los usuarios, son los menos informados acerca del SETI, por esta razón consideramos, como ya hemos mencionado anteriormente, que sería adecuado que el servicio se dé a conocer entre los usuarios.



Gráfica 29

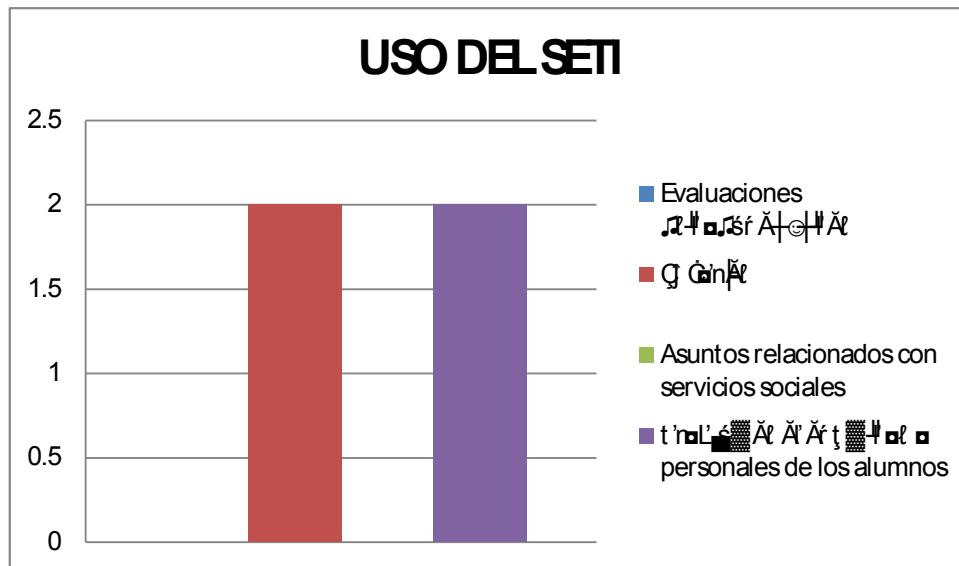
16- ¿Ha solicitado el centro el servicio de SETI para una tutoría o reunión con usted?  
En caso afirmativo, ¿para qué tipo de situaciones?

El resultado obtenido es que la mayoría de usuarios no han recibido asistencia de intérpretes solicitados de parte de los centros; sin embargo, los usuarios de origen sirio, libanés y libio sí han necesitado de las funciones de un intérprete.

En la gráfica treinta observamos que los centros han solicitado el SETI mayormente para comunicarse con los usuarios para tutorías con los padres y para asuntos relacionados con problemas académicos o personales de los alumnos. Por otro lado, las reuniones para evaluaciones psicopedagógicas y para asuntos relacionados con servicios sociales no son requeridas por los centros.

Esto demuestra que los servicios por los que se solicita el servicio de traductores e intérpretes son para comunicarse con los docentes de asuntos delicados y personales de los alumnos, por lo que lo adecuado es utilizar el SETI para este propósito y no a familiares para ello. Aunque cabe mencionar que en este caso, por tratarse de usuarios que llevan poco tiempo en España, no tienen familiares o vecinos a los que acudir para que hagan de intérpretes, suponemos que los centros solicitan el servicio teniendo en cuenta este hecho, ya que habrán observado una vez que se ponen en contacto con los usuarios, que requieren del SETI para poder comunicarse adecuadamente.





Gráfica 30

*17- En caso de que el centro haya solicitado el servicio de SETI, ¿ha sido usted informado de que acudiría un intérprete a la reunión?*

Es primordial averiguar si los centros informan a los usuarios de todo lo relacionado con el SETI, en este caso si les informan de que acudirán a las reuniones fijadas con los usuarios.

Los resultados reflejan que los usuarios encuestados no son informados de esta cuestión, y por ello, consideramos que los centros tendrían que informarles de que acudiría un intérprete a la reunión, pues por una parte, los usuarios se sentirán más confiados a asistir a la reunión, ya que tendrán la seguridad de que podrán comunicarse sin dificultades con el profesorado. Por otro lado, esto facilitará el trabajo a los intérpretes que acudirían para realizar su labor, ya que si no informan a los usuarios es posible que estos acudan con un acompañante para hacer de mediador lingüístico, y por lo tanto, la función profesional del intérprete sería innecesaria, sustituida por la del acompañante que carece de formación en este ámbito.

*18- ¿Conoce el servicio de Atención a la Diversidad que ofrecen los centros educativos, tales como el Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI), Aulas de Enlace, etc.? En caso afirmativo, indique cuáles:*

Se ha observado que la mayoría de los encuestados no conocen estos programas educativos, pues los hijos de los usuarios de origen marroquí han nacido en España y tienen un completo dominio de la lengua española. Por otro lado, los hijos de los usuarios sirios, libios y libaneses han recibido clases de apoyo lingüístico en el centro ya que la falta de conocimiento de la lengua española dificultará su aprendizaje en las aulas ordinarias.

Ante los resultados obtenidos, observamos que los alumnos que necesitan aprender la lengua española son separados del resto de sus compañeros, por lo tanto, se deduce que esos centros cuentan con un Plan de Apoyo Lingüístico (PAL), como el descrito en el anterior apartado de la interculturalidad en las aulas, y es esa la medida que utilizan en su centro para la asistencia y atención de los alumnos inmigrantes que acaban de incorporarse en el centro educativo. Sin embargo, la mayoría de los usuarios no conocen la existencia de los usuarios, lo que indica que los familiares no son informados de todos los servicios y programas que ofrece el centro a los alumnos.

*19- Valore su opinión del 1 al 5 (1. Nada 2. Poco 3. Necesario 4. Bastante 5. Muy importante)*

- *Usted considera que este servicio es importante para el entendimiento entre el centro y el usuario.*
- *Los centros deberían ofrecer siempre este servicio para cualquier situación.*
- *Cree que no es necesario porque el problema del idioma es fácil de solventar sin la ayuda de un intérprete.*

Dado que la mayoría de los usuarios encuestados no conocen el servicio SETI, han respondido a esta cuestión enfocada en la importancia del servicio, obteniendo un resultado homogéneo valorando (A) y (B) con un cinco siendo muy importante, y (C) con un uno siendo nada importante.

Por lo tanto, esto demuestra que el servicio es requerido por muchos usuarios que han tenido que comunicarse sin mediadores lingüísticos o con la ayuda de algún familiar. Por lo que se concluye que la necesidad del SETI en los centros educativos es evidentemente importante, y por ello, vemos relevante que los centros informen sobre el SETI.

### PARTE III: Resultados y conclusiones de la investigación

#### 7. Análisis de los resultados de la investigación

Dado que el estudio se centra en el uso y la percepción del SETI por parte de los centros educativos y los usuarios, seleccionamos centros educativos públicos, privados, y concertados de la Comunidad de Madrid, en las zonas que más concentración de inmigrantes hay según el Padrón Municipal de Habitantes de Madrid (2014) (gráf.2).

En total cuarenta y cuatro centros fueron encuestados, pero al no considerarse una encuesta oficial, solo veintitrés centros realizaron la encuesta de forma completa o parcial (gráf.3); aun así, por la diversidad de los colegios, podemos considerar que es una muestra significativa de la que podemos realizar el estudio estadístico correspondiente.

Se destaca que la función de la solicitud del servicio recae sobre el jefe de estudios (gráf.4); sin embargo, el que percibe la necesidad de comunicación con los alumnos o sus padres son los profesores, entendemos por ello que los profesores tienen que comunicar a los jefes de estudio o directores la necesidad de un traductor, y estos realizan la petición.

Sin embargo, de los centros encuestados, un tercio no conoce el servicio (gráf.5), y los otros dos tercios sí lo conocen, lo hayan solicitado o no (gráf.6). Por lo tanto, nos hallamos con un dato negativo, ya que existe una parte muy amplia de centros educativos que no sabrían solventar situaciones con problemas de barreras lingüísticas, aun estando este servicio a su alcance. Esto nos indica que dada la evolución de la inmigración en la capital española, cada vez será menos necesario el SETI. Sin embargo, continúa llegando otro tipo de inmigración que son los refugiados y solicitantes de asilo, como ya mencionamos en el apartado de interculturalidad, aunque aún no nos constan datos en firme sobre las cantidades de refugiados por países sobre las que está trabajando la Unión Europea. Así, vemos adecuado que la Consejería de Educación realice una campaña de concienciación del servicio en todos los centros educativos de esta comunidad.

Es fácil observar en las gráficas 7, 8, 9, 10 y 11 que el uso del SETI es constante por parte de los diferentes centros educativos, y aunque se solicitan para varios idiomas como podrían ser el chino o el rumano, observamos que debido a la elección de nuestro universo de estudio que es el caso de lengua árabe, hemos obtenido un elevado número de peticiones de intérpretes de árabe que así justifican que la elección de los centros ha sido adecuada para el estudio.

Se concluye que los centros educativos solicitan las interpretaciones únicamente para comunicarse con los padres (preg.17) en las reuniones para tutorías y para reuniones debido a problemas académicos o personales de los alumnos (gráf.14).

Los centros, al verse en la necesidad de un intérprete, solicitan el servicio a la Consejería de Educación (gráf.12), y esta remite la petición junto con los datos a COMRADE para la petición del SETI. Y se debe realizar enviando un fax a la Dirección del Área Territorial (DAT) de Madrid correspondiente (preg.11). Hacemos hincapié en este dato, ya que nos parece que aún se realiza de forma muy lenta, al tener que gestionarse la petición de forma personal (contactando con la Consejería), y no a través de un programa informático o web, en la que se pueda sincronizar la petición del servicio con su gestión por parte de la Consejería y el SETI.

Los centros indican que en todo el tiempo en el que el solicitante ha estado en su cargo, una media de siete años, la mayoría de las solicitudes eran para el servicio de interpretación (preg.14), nunca se les ha denegado el servicio, y lo suelen solicitar entre 2 y 4 veces al año lectivo (preg.12, 12.1, 12.2 y preg.13). En caso de que no se realice la petición, se suele recurrir a los propios familiares, tanto los hijos como terceros, para subsanar la barrera lingüística que hay entre los centros y los padres inmigrantes (gráf.16). Pues nos encontramos que los padres aun pudiendo pedir también el servicio, no lo conocen hasta que no se lo indican en el propio centro.

El SETI es el organismo que más solicitudes tiene por parte de los centros educativos (gráf.17), seguido por otras alternativas educativas como el Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI) y Aulas de Enlace, que realizan servicios relacionados con el apoyo lingüístico, pero en menor cantidad de solicitudes.

Según la gráfica 15, observamos que el árabe seguido por el chino son las dos lenguas más solicitadas, por lo que consideramos oportuno que el SETI refuerce el número de profesionales en estos idiomas, así como poder acelerar el proceso de petición de solicitud del servicio, que según el estudio dura aproximadamente una semana desde que el centro educativo realiza la petición hasta que el SETI lo confirma.

En las gráficas siguientes (de la 18 a la 24) observamos en términos generales que los centros educativos están muy satisfechos con el servicio. Pero en las observaciones (preg.22 y preg.23) mencionan que se podrían mejorar si se acortan los plazos de las peticiones antes mencionados, y se realizase una campaña de concienciación sobre el servicio. Por esta razón concluimos afirmando que con un sistema informático más avanzado podrían acortarse los tiempos de tratamiento de la solicitud y se evitaría el trabajo y los posibles errores humanos.

En cuanto al análisis del estudio a los padres de origen árabe no hispanoparlantes, observamos que la mayoría de tutores árabes no hispanohablantes de niños inmigrantes escolarizados son mujeres de entre 25 y 65 años. Esto es un dato indicativo sobre a quién debería dirigirse la información que el SETI debería entregar para dar a conocer sus servicios a sus potenciales usuarios. El perfil del usuario más común es el que lleva más de diez años en el país y por su edad vemos que no ha aprendido correctamente la lengua española, produciéndose así una barrera lingüística casi irreparable; en cambio notamos que los hijos de estos inmigrantes sí conocen la lengua española ya que estudian en centros educativos españoles y en algunos casos estos alumnos son nacidos en España.

Hasta hace cuatro años, la inmigración árabe en España se producía principalmente por ciudadanos marroquíes, y en menos cantidad, argelinos (gráf.26). A día de hoy, en España se observa un crecimiento de población de origen árabe de distintas nacionalidades como la siria, la libanesa o la libia, y entendemos que esto es debido a las circunstancias de migración por la desestabilización sociopolítica en dichos países. Este dato es crucial dado que la lengua árabe usada por los países del norte de África no es igual que el árabe usado por los países de Oriente Próximo como podría ser Siria o Líbano. La brecha entre los dialectos puede conllevar a problemas en la comunicación, por lo que consideramos que servicios como el SETI, que ya cuentan con profesionales del Magreb y de países de Oriente Próximo, tendría que aumentar el número de su plantilla con profesionales de distintos países árabes para enfrentar este obstáculo lingüístico.

Dado que tres cuartas partes de los encuestados indicaron que desconocían o que no dominaban el español, ya sea a nivel oral o escrito (gráf.27), les preguntamos cómo conllevaban esta barrera lingüística, y una minoría indicó que se comunicaban en inglés, y

que algunas personas que viven en comunidades árabes, se ayudaban de amigos y familiares (gráf.27). Pero nos encontramos con que familias con hijos en edad de escolarización que acaban de llegar de sus países de origen, y no llevan en España más que pocos meses, como en el caso de los sirios, los libaneses y los libios, no tienen la posibilidad de apoyarse en familiares o amigos, por lo que opinamos que es relevante que los centros tengan en cuenta esta circunstancia al querer comunicarse con ellos.

Aquí observamos que algunos alumnos, que en otros casos ejercían de intérpretes improvisados para sus padres, no pueden comunicarse ni con sus profesores, creándose un conflicto aún más grave, donde el profesor intenta solventar por sí mismo. Este sería un punto interesante en el que Consejería de Educación junto con el SETI y los centros educativos tendrían que reflexionar para encontrar una solución adecuada. Conocemos las distintas alternativas educativas (preg.18) a este problema, como son los programas de Aulas de Enlace, y observamos que estos alumnos que desconocían el español acudieron a clases de apoyo lingüístico, suponiendo que esos centros disponen del Plan de Apoyo Lingüístico (PAL).

Nos sorprende que casi el 90% de la población árabe no hispanohablante no conozca el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI), pues solo unos pocos afirmaron que lo conocían, y como ya habíamos concluido en el análisis del estudio de los centros educativos, esto sucede únicamente después de haber utilizado el servicio siendo solicitado por parte del centro educativo (gráf.29). Los padres nos comunicaron que solo conocían el servicio tras haber sido asistidos por intérpretes en el centro, debido a que eran llamados para asuntos relacionados con problemas académicos de sus hijos o para tutorías, como hemos mencionado anteriormente. Por lo tanto, los centros tienen que haber previsto cuándo ver al tutor del alumno (con una antelación de aproximadamente una semana como ya hemos mencionado), y solo así poder estar seguros de solicitar el servicio.

Un dato muy importante es que los padres no son informados de que en la reunión habrá un intérprete hasta que llegan a la reunión y lo ven. Esto es un error que sin duda hay que solventar, ya que estas personas pueden ser reacias a ir al centro sabiendo que no van a poder comunicarse con los profesores, o buscarán a alguien que les asista como intérprete, haciendo que la presencia del traductor sea innecesaria porque en cualquier caso confiarán más en un amigo o familiar. Es por ello que consideramos adecuado que se informe previamente a los padres, ya que así podrán acudir al centro con la confianza de saber que serán atendidos adecuadamente.

En general, hemos obtenido de nuestros datos que los padres no son informados de la existencia de ninguno de los servicios educativos para el alumnado inmigrante que hay en la Comunidad de Madrid y a nivel estatal, esto nos indica la pobreza de la comunicación entre los centros educativos y los padres. Desde este trabajo proponemos la posibilidad de que Consejería y el SETI faciliten a los centros educativos circulares en más de un idioma para que distribuyan en los centros educativos.

Lo que es indiscutible es que el cien por cien de los encuestados veían el SETI como algo necesario y muy útil, pero que necesita darse más a conocer, y crear un protocolo de información más amplio del que ya tiene. Preguntando tanto a los centros como a los usuarios, vemos que las conclusiones son las mismas. Muestran los mismos puntos fuertes, y los mismos puntos débiles. De este modo, instamos tanto a los centros, como al SETI y a la Consejería de Educación que observen con más detalle cual es la necesidad real del servicio y lo aplique de forma efectiva.

## 8. Conclusiones

Dado que el objeto de nuestro trabajo es averiguar si los centros educativos y los usuarios tienen conocimiento del SETI, hemos observado en la primera parte del trabajo que el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) cubre todas las áreas geográficas que se demandan, y que lleva once años colaborando con la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Asimismo es un servicio cada vez más requerido debido al auge de inmigración en España, y la presencia de ciudadanos árabes de distintas nacionalidades requiere una mayor demanda del servicio teniendo en cuenta que no hablan la lengua oficial del país de acogida.

En cuanto a la cuestión de la interculturalidad en las aulas, se ha analizado la variedad de programas que ofrecen el Estado y la Comunidad de Madrid a los alumnos que tienen dificultades en el aprendizaje, y dentro de estos programas, se encuentran los dirigidos al alumnado extranjero que desconoce la lengua española. Después de analizar que la comunidad educativa está concienciada con la cuestión de la multiculturalidad en los centros, estos han elaborado medidas pluriculturales e interculturales para que las distintas lenguas que coinciden en las aulas madrileñas se enriquezcan conjuntamente. Para ello es necesario que las administraciones públicas se responsabilicen del asunto y tengan en cuenta las pautas y las investigaciones de muchos profesionales y docentes que han realizado diversos estudios sobre el asunto, tal y como expusimos en ese apartado.

Después de haber analizado la aplicación de algunos programas educativos, como Aulas de Enlace, a través de la investigación de otros autores como Pérez Milans, hemos advertido que ante la diversidad lingüística y cultural en las aulas, las medidas y programas elaborados para su gestión no son suficientes, ya que algunas no están adaptadas a la realidad de las aulas. También nos percatamos de que los alumnos que llegan al centro tienen dificultades para integrarse en las aulas, y para ello, algunos docentes no están lo suficientemente formados para afrontar y gestionar la situación; por otro lado, hay docentes que sí se han preocupado por la cuestión y han decidido acercarse a la realidad cultural de sus alumnos para conseguir que sus aulas se conviertan en esa realidad intercultural que tanto ansían.

Otra cuestión relacionada con este asunto es el predominio del monolingüismo en las aulas, lo cual dificulta y evita que se construya un centro intercultural. Considerando que las lenguas extranjeras como el inglés o el francés son más valoradas en los centros que las lenguas minoritarias, es un hecho que perjudicaría la integración de los alumnos inmigrantes que ven su lengua natal relegada. Asimismo, este supuesto fracaso en los estudios del alumnado inmigrante no solo sería resultado de ese afán de aprendizaje de la lengua obviando la suya, sino que también se ve afectado por el sentimiento de alienación que experimentan los alumnos al ver que sus lenguas y culturas son relegadas e ignoradas por los profesores, ocasionando esto un sentimiento de rechazo de los alumnos hacia cualquier tipo de aprendizaje ajeno a su lengua de origen.

Así, consideramos que se debe cambiar el enfoque de la política educativa ejercida por muchos centros, ya que conducen a que esos alumnos fracasen en el aprendizaje de la lengua y a su fracaso en sus estudios. Para un correcto aprendizaje, proponemos que la lengua de origen también tenga lugar en las aulas ordinarias o que se impartan las mismas materias pero con material bilingüe, ya que ayudará a que los conocimientos que se vayan adquiriendo de la lengua de instrucción sean comprendidos por el alumnado, pues para que se produzca un correcto aprendizaje de una lengua es necesario que la lengua materna funcione de enlace en el proceso de aprendizaje.

En cuanto a la segunda parte del trabajo, hemos justificado nuestro estudio con las encuestas elaboradas y realizadas a sus correspondientes destinatarios —centros educativos de la Comunidad de Madrid y usuarios de origen árabe—, ya que hemos comprobado la hipótesis de nuestro estudio investigando si estos conocen y han solicitado el servicio de SETI. Se comprueba que los centros tienen más información sobre el servicio que los usuarios, ya que si se valora objetivamente la función del servicio, este va dirigido a los centros para que se puedan comunicar con los usuarios sin dificultad, y dado que los usuarios también son parte de esa interacción, es por tanto razonable que estos también sean informados de la misma manera. En cuanto a la entrevista realizada a un/a trabajador/a de COMRADE, determinamos que el SETI debería tener más apoyo por parte de las administraciones para cubrir la demanda, y para ello necesitarían más presupuesto para ampliar su servicio y contratar a más profesionales.

Según las valoraciones obtenidas del servicio por parte de los grupos encuestados, se ha enfatizado la importancia de este servicio en el ámbito educativo; ya que en caso de no disponer del mismo, los usuarios acudían a los centros acompañados de familiares o allegados para mediar lingüísticamente entre los usuarios y los centros, función que compete a un intérprete profesional. Es por ello que determinamos que un servicio como el SETI debería estar presente permanentemente en los centros educativos, pues no se puede depender constantemente de un servicio que puede que no asista cuando se le requiera. De este modo, vemos conveniente que este profesional se considere oficialmente como funcionario público y que asista a los usuarios en los centros educativos que lo requieran.

Una de las observaciones que se ha obtenido de las encuestas a los usuarios es que se podría ofrecer un servicio de interpretación telefónica también de SETI para cubrir todas las necesidades que requieran los usuarios, si bien es verdad que la interpretación presencial es de mucho mejor calidad que la telefónica, y por lo que los centros la solicitan tan recurrentemente, es una opción que puede ayudar a muchos usuarios y centros que desconocen el servicio de SETI. También hemos mencionado como propuesta en el análisis de los resultados que se cree un programa informático para que acelere la tramitación de las solicitudes del servicio, pues así se acortará el tiempo de espera para solicitar el servicio y evitará los posibles errores humanos.

En la recogida de datos, hemos tenido dificultades en la recogida de datos sobre el servicio de SETI, además de que hemos observado que los usuarios se mostraban reticentes y desconfiados a contestar las encuestas. Es por ello que su número es menor que el de los centros, por ello nos limitamos a los datos que manejamos y no los analizamos de manera generalizada; así, opinamos que sería adecuado una investigación más exhaustiva sobre el servicio para obtener una visión más homogénea de la valoración del SETI. Ante esta dificultad, hay que añadir que muchos centros se mostraban colaborativos para rellenar la encuesta, mientras que otros preferían prescindir de dicha colaboración y responder a valoraciones oficiales.

Finalmente, concluimos que siendo SETI un servicio que colabora con una institución pública como la Consejería de Educación, debe darse más a conocer, pues es un servicio público primordial para los centros y usuarios que requieren de sus funciones. Es cierto que se en la “Guía de primeros pasos para el inmigrante” se menciona que se puede solicitar un intérprete en COMRADE o en el Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, pero como ya mencionamos anteriormente, no hace referencia al SETI y a sus servicios en el ámbito educativo. Por esta razón, la administración responsable tendría que esforzarse en

proporcionar más información con material divulgativo en diversas lenguas sobre el servicio a centros y usuarios por igual.

Cumpléndose así el presente estudio, cabe mencionar que para que un servicio público sea utilizado por los usuarios que lo necesiten, es imprescindible que se conceda más soporte al mismo para que así pueda cubrir todas las necesidades de las que es demandado. Pues siendo protagonistas de la transformación multicultural de nuestra sociedad, debemos adaptarnos a las necesidades de los ciudadanos que requieren un apoyo lingüístico. Por lo tanto, tratándose de una herramienta lingüística altamente demandada, esta tiene más razón de peso de ser respaldada por las instituciones y administraciones, cuya labor es estar al servicio de todos los ciudadanos de la Comunidad de Madrid.



## 9. Notas

- (1) Disponible en: <http://www.comrade.es/> [Consulta: 04.06.2015].
- (2) Disponible en: [http://www.comrade.es/comrade/Quienes\\_Somos.html](http://www.comrade.es/comrade/Quienes_Somos.html) [Consulta: 04.06.2015]
- (3) Disponible en: [http://www.comrade.es/comrade/Que\\_hacemos/Que\\_hacemos.html](http://www.comrade.es/comrade/Que_hacemos/Que_hacemos.html) [Consulta: 04.06.2015].
- (4) Disponible en: [http://www.comrade.es/comrade/Que\\_hacemos/Entradas/2012/7/8\\_S.E.T.I\\_Servicio\\_de\\_traductores\\_e\\_interpret\\_es.html](http://www.comrade.es/comrade/Que_hacemos/Entradas/2012/7/8_S.E.T.I_Servicio_de_traductores_e_interpret_es.html) [Consulta: 05.06.2015]
- (5) *Memoria de actividades* (2013, p.12).
- (6) Disponible en: [http://www.madrid.org/dat\\_oeste/seti.htm](http://www.madrid.org/dat_oeste/seti.htm) [Consulta: 20.04.2015]
- (7) Esta información es aportada por un/a trabajador/a de COMRADE, y consta en la entrevista que se encuentra en la segunda parte del presente trabajo.
- (8) Las circulares constan en los ANEXOS IV y V.
- (9) “Padres de escolares inmigrantes hicieron 235 consultas al servicio de traducción” Disponible en: [http://elpais.com/diario/2003/07/06/madrid/1057490669\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2003/07/06/madrid/1057490669_850215.html) [Consulta: 09.06.2015]
- (10) Ver nota (7). En la circular de 2008 consta que el responsable de coordinación es la Dirección General de Educación Infantil y Primaria, y no la Dirección General de Promoción Educativa, como menciona COMRADE en su página web.
- (11) «Los extranjeros menores de dieciséis años tienen el derecho y el deber a la educación, que incluye el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria. Los extranjeros menores de dieciocho años también tienen derecho a la enseñanza posobligatoria» (art.9.1 L.O. 2/2009, de 11 diciembre).
- (12) Véase en: Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2015). *Comunidad bilingüe*. Disponible en: <http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/secciones-linguisticas> [Consulta: 14.08.2015].
- (13) Definición obtenida del “Diccionario de términos clave de ELE”. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm) [Consulta: 05.07.2015]
- (14) “Gestión del conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad” Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/gestion-del-conflicto-en-el-aula-plurilingue-estrategias-para-gestionar-el-conflicto-y-apreciar-la-multiculturalidad> [Consulta: 30.07.2015]
- (15) “Diccionario de términos clave de ELE”. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interculturalidad.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm) [Consulta: 13.06.2015]
- (16) «El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el tratamiento transversal en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas» (art.121.1 LOE 2/2006, de 3 mayo).  
«Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación» (art.121.2 LOE 2/2006, 3 de mayo).
- (17) “La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar” Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2010/06/27/la-dimension-intercultural-en-los-documentos-de-planificacion-del-centro-escolar/> [Consulta: 02.04.2015]
- (18) «Dirección General de Centros Docentes relativas a la elaboración y revisión del Plan de Atención a la diversidad, de los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria de la comunidad de Madrid» Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3D19072005+Instr+DGCD+Plan+Atencion+a+la+Diversidad.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220438956304&ssbinary=true> [Consulta: 06.08.2015]
- (19) Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=1372> [Consulta: 12.08.2015]
- (20) Disponible en: <http://proyectolinguiicodecentro.es/> [Consulta: 15.08.2015]
- (21) Artículo en línea en Centro Virtual Cervantes: “Inmigrantes en la escuela”. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/siguan.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/siguan.htm) [Consulta: 11.06.2015]
- (22) Gobierno de Madrid: Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid de 19 de marzo de 2007 (BOCM nº 97, 25-04-2007).

- (23) Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cooperacion/mc/aedi2008/buenas-practicas/planes-y-programas-1/planes-y-programas-2.html> [Consulta: 16.08.2015]
- (24) La versión actualizada de 2009-2012 está disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DPLAN+DE+INTEGRACION+2009+2012.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalSalud&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310985120981&ssbinary=true> [Consulta: 16.08.2015]
- (25) En nuestra investigación sobre este proyecto, no nos consta si oficialmente el proyecto sigue en activo.
- (26) “Medidas de atención educativa al alumnado inmigrante en el sistema educativo español: una respuesta consolidada”. Disponible en: <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article45> [Consulta: 10.07.2015]
- (27) «Sin perjuicio de que a lo largo de la enseñanza básica se garantice una educación común para los alumnos, se adoptará la atención a la diversidad como principio fundamental. Cuando tal diversidad lo requiera, se adoptarán las medidas organizativas y curriculares pertinentes, según lo dispuesto en la presente Ley» (art.4.1 LOE 2/2006, de 3 mayo).
- (28) Disponible en: [http://www.madrid.org/dat\\_oeste/diversid.htm](http://www.madrid.org/dat_oeste/diversid.htm) [Consulta: 16.07.2015]
- (29) La circular consta en ANEXO VII.
- (30) «Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo se incorporen de forma tardía al sistema educativo español» (art.78.1 LOE 2/2006, de 3 mayo), y que «corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente» (art.79.1 LOE 2/2006, de 3 mayo).
- (31) La información consta en la circular del Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (SAI) en ANEXO VI.
- (32) “La atención a la diversidad en la escuela: los hijos de los inmigrantes marroquíes”. Disponible en: <http://mugak.eu/revista-mugak/no-11/la-atencion-a-la-diversidad-en-la-escuela-los-hijos-de-los-inmigrantes-marroquies> [Consulta: 10.05.2015].
- (33) Los modelos de encuestas constan en ANEXO II y III.
- (34) La ONG recibe subvenciones del Ministerio de Empleo y Seguridad Social, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, Fondo Social Europeo y Fondo Europeo para la Integración.
- (35) Para nuestra investigación hemos buscado sin éxito información relativa a esta colaboración en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) y en el Boletín Oficial del Estado (BOE), entre otras fuentes.
- (36) Padrón Municipal de Habitantes 2014. Disponible en: <http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica/Areas-de-informacion-estadistica/Demografia-y-poblacion/Cifras-de-poblacion/Padron-Municipal-de-Habitantes-2014?vgnextfmt=default&vgnextoid=e34922f6b2267410VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vgnnextchannel=a4eba53620e1a210VgnVCM1000000b205a0aRCRD> [Consulta: 10.07.2015]
- (37) Este documento forma parte del anexo de la circular que está disponible en la página web de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte.
- (38) “Informe de la población de origen extranjero empadronada en la Comunidad de Madrid” (2014). Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DINFORME+POBLACION+ORIGEN+EXTRANJERO+Junio+2014.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352858041620&ssbinary=true> [Consulta: 18.07.2015]

## 10. Bibliografía

- Alejaldre Biel, Leyre (2013). Gestión del conflicto en el aula plurilingüe. Estrategias para gestionar el conflicto y apreciar la multiculturalidad. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(5). Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/gestion-del-conflicto-en-el-aula-plurilingue-estrategias-para-gestionar-el-conflicto-y-apreciar-la-multiculturalidad> [Consulta: 30.07.2015]
- Arabi, Hassan (s.f) *La educación intercultural ¿un nuevo frente en la formación del profesorado?* Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2001/12/13/la-educacion-intercultural-un-nuevo-frente-en-la-formacion-del-profesorado/> [Consulta: 03.08.2015]
- Centro Virtual Cervantes (2015) *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm) [Consulta: 12.06.2015]
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte (2015). *Comunidad bilingüe*. Disponible en: <http://comunidadbilingue.educa2.madrid.org/secciones-linguisticas> [Consulta: 14.08.2015].
- Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid. “Informe de la población de origen extranjero empadronada en la Comunidad de Madrid” (2014). Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DINFORME+POBLACI%3%93N+ORIGEN+EXTRANJERO+Junio+2014.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352858041620&ssbinary=true> [Consulta: 18.07.2015]
- COMRADE (s.f) *Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI)*. Disponible en: [http://www.comrade.es/comrade/Que\\_hacemos/Entradas/2012/7/8\\_S.E.T.I\\_Servicio\\_de\\_traductores\\_e\\_interpretes.html](http://www.comrade.es/comrade/Que_hacemos/Entradas/2012/7/8_S.E.T.I_Servicio_de_traductores_e_interpretes.html) [Consulta: 03.05.2015]
- Comunidad de Madrid. Plan de integración de la Comunidad de Madrid (2009-2012). Disponible en: <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DPLAN+DE+INTEGRACION+2009+2012.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalSalud&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1310985120981&ssbinary=true> [Consulta: 16.08.2015]
- CREADE (2006). Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=1372>
- De Cózar, Álvaro (6 de julio de 2003). Padres de escolares inmigrantes hicieron 235 consultas al servicio de traducción. *El País*. Disponible en: [http://elpais.com/diario/2003/07/06/madrid/1057490669\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2003/07/06/madrid/1057490669_850215.html) [Consulta: 26.07.2015]

- Dirección del Área Territorial de Madrid Oeste (2014). *Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI)*. Disponible en: [http://www.madrid.org/dat\\_oeste/seti.htm](http://www.madrid.org/dat_oeste/seti.htm) [Consulta: 20.04.2015]
- Dirección del Área Territorial de Madrid Oeste (2015). *Departamento de Atención a la Diversidad*. Disponible en: [http://www.madrid.org/dat\\_oeste/diversid.htm](http://www.madrid.org/dat_oeste/diversid.htm) [Consulta: 16.07.2015]
- El Ayuntamiento de Madrid. *Padrón Municipal de Habitantes 2014*. Disponible en: <http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica/Areas-de-informacion-estadistica/Demografia-y-poblacion/Cifras-de-poblacion/Padron-Municipal-de-Habitantes-2014?vgnextfmt=default&vgnextoid=e34922f6b2267410VgnVCM2000000c205a0aRCRD&vgnnextchannel=a4eba53620e1a210VgnVCM1000000b205a0aRCRD> [Consulta: 10.07.2015]
- España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899> [Consulta: 15.07.2015]
- España. Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social. *Boletín Oficial del Estado*. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2009-19949> [Consulta: 15.07.2015]
- Europa Press (1 de julio de 2015). Aumentan un 83% los migrantes y refugiados llegados por el mediterráneo en el primer semestre de 2015. *eldiario.es*. Disponible en: [http://www.eldiario.es/desalambre/migrantes-refugiados-Europa-Mediterraneo-aumentaron\\_0\\_404559684.html](http://www.eldiario.es/desalambre/migrantes-refugiados-Europa-Mediterraneo-aumentaron_0_404559684.html) [Consulta: 12.08.2015]
- Europa Press (26 de agosto de 2014). La inmigración irregular en España sube casi un 130% en el primer trimestre de 2014. *Europa Press*. Disponible en: <http://www.europapress.es/epsocial/politica-social/noticia-inmigracion-irregular-espana-sube-casi-130-primer-trimestre-2014-segundo-mayor-aumento-ue-20140826152506.html> [Consulta: 12.08.2015]
- Fernández Torres, P.; Alfaya Hurtado, J.; Muñoz-Repiso Izaguirre, M. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández Peñalver, C.; Lorenzo Melero, A. (s.f). *Crear un programa de integración a través de la lengua común, promovido por asociaciones especializadas*. Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2012/10/19/crear-un-programa-de-integracion-a-traves-de-la-lengua-comun-promovido-por-asociaciones-especializadas/> [Consulta: 13.07.2015]
- García Fernández, J. Antonio (2014). *La dimensión intercultural en los documentos de planificación del centro escolar*. Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2010/06/27/la-dimension-intercultural-en-los-documentos-de-planificacion-del-centro-escolar/> [Consulta: 02.04.2015]

- García Fernández, José Antonio et al. (2010). “Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la comunidad de Madrid: De la normativa institucional a la realidad cotidiana” en *Revista de Educación*, 352, pp. 473-493.
- Gobierno de Madrid: Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid de 19 de marzo de 2007 (BOCM nº 97, 25-04-2007).
- Grañeras Pastrana, M.; Díaz-Canejo Sela, P. (s.f). *Medidas de atención educativa al alumnado inmigrante en el sistema educativo español: una respuesta consolidada*. Disponible en: <http://www.escuelasinterculturales.eu/spip.php?article45> [Consulta: 10.07.2015]
- Inmigramadrid (s.f). *Guía de los primeros pasos para el inmigrante*. Disponible en: [http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1160386349866&language=es&pageid=1155805593870&pagename=PortalInmigrante%2FPage%2FINMI\\_pintarContenidoFinal](http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1160386349866&language=es&pageid=1155805593870&pagename=PortalInmigrante%2FPage%2FINMI_pintarContenidoFinal) [Consulta: 13.08.2015]
- Martín Rojo, L.; Mijares, L. (2007). “«Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares” en *Revista de Educación*, nº 343, pp.93-112.
- Martín Rojo, L.; Patiño Santos, A. (s.f) *Cómo vencer la etnicización y sus efectos sobre las expectativas del profesorado y el alumnado*. Disponible en: <http://aulaintercultural.org/2012/11/05/como-vencer-la-etnicizacion-y-sus-efectos-sobre-las-expectativas-del-profesorado-y-el-alumnado/> [Consulta: 03.08.2015]
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s.f). *Planes y programas*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cooperacion/mc/aedi2008/buenas-practicas/planes-y-programas-1.html> [Consulta: 16.08.2015]
- Mijares, Laura (2005). “Inmigración en la escuela española: programas de mantenimiento de las lenguas de origen” en *Anales de Historia Contemporánea*, 21, pp. 111-124.
- Mijares, Laura (2006). “Inmigración y reconocimiento lingüístico” en *Afkar / Ideas*, nº 9, pp. 35-36.
- Mijares, Laura (2007). “Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos” en Martín Rojo, L y Mijares, L. (eds.), *Voces del Aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Colección Estudios CREADE, pp. 217-240.
- Mijares Molina, Laura (2011). “La atención a la diversidad en la escuela. Los hijos de inmigrantes marroquíes”.en *Revista Mugak*, nº11, Disponible en: <http://mugak.eu/revista-mugak/no-11/la-atencion-a-la-diversidad-en-la-escuela-los-hijos-de-los-inmigrantes-marroquies> [Consulta: 10.05.2015].
- Ortiz Cobo, Mónica (2006). “La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar” en *Revista de Educación*, 339, pp. 563-594.
- Pérez Milans, Miguel (2007). “Las aulas de enlace: un islote de bienvenida” en Martín Rojo, L y Mijares, L. (eds.), *Voces del Aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Colección Estudios CREADE, pp. 113-146.

- Rasskin Gutman, Irina (2012). “¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de “habilidades sociales” secundaria” en Monográfico, nº 6, pp. 47-63.
- Recursos Europeos para la Elaboración del Proyecto de Lenguas del Centro (s.f). Disponible en: <http://proyectolinguisticodecentro.es/> [Consulta: 15.08.2015]
- Siguán, Miguel (2015) *Inmigrantes en la escuela*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/inmigracion/siguan.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/inmigracion/siguan.htm) [Consulta: 11.06.2015]
- Trujillo Sáez, Fernando (2008). “Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes”. En I. Ballano (coord.). I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 61-70
- Tuts, Martina (2007). “Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural” en *Revista de Educación*, 343, pp. 35-54.
- Viana-Orta, María-Isabel (2014). “La mediación escolar en los planes y programas institucionales de convivencia en España” en *Revista Complutense de Educación*, Vol. 25, núm. 2, pp.271-291.
- Viana-Orta, María-Isabel (2013). “Aims or purposes of school mediation in Spain” en *New Approaches in Educational Research*, Vol.2, No.1, pp. 32-38.
- Stefanova, Uliana (s.f) *Traducción e interpretación para personas en riesgo o en situación de exclusión social*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/lengua/tices/stefanova.htm> [Consulta: 07.07.2015]

11. Anexos  
(Constan en el archivo ANEXOS)

