



EL ALUMNADO INMIGRANTE EN LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS REGLADOS DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

Presentado por:

D^a ANDREA SÁNCHEZ DE LAS HERAS

Dirigido por:

Dra. D^a MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ

Alcalá de Henares, a 25 de Junio de 2020

Agradecimientos

Agradezco muy especialmente a D^a. María del Carmen Fernández López, tutora de este trabajo, por sus continuas correcciones, sus palabras de ánimo y su dedicación.

También agradecer a todos aquellos valientes que deciden dejarlo todo y comenzar su vida en un nuevo lugar, pues sin ellos este trabajo no hubiera sido posible.

¿Por qué hay gente que se cambia de país? ¿Qué la empuja a desarraigarse y dejar todo lo que ha conocido por un desconocido más allá del horizonte? ¿Qué le hace estar dispuesta a escalar semejante Everest de formalidades que le hace sentirse como un mendigo? ¿Por qué de repente se atreve a entrar en una jungla foránea donde todo es nuevo, extraño y complicado? La respuesta es la misma en todo el mundo: la gente se cambia de país con la esperanza de encontrar una vida mejor. –“Vida de Pi” (2001), Yann Martel.

Resumen

En los últimos años ha aumentado considerablemente la presencia de población inmigrante en nuestro país y, con ello, la presencia de alumnos inmigrantes en las aulas de nuestro sistema educativo. De este modo, se busca nuevos modelos y estrategias de aprendizaje para atender al conjunto del alumnado en un aula que es cada vez menos uniforme. ¿ Están nuestros maestros preparados para enfrentarse a la nueva escuela? ¿A qué obstáculos debe hacer frente dicho alumnado? ¿Favorecen las políticas de inmigración la integración de la población inmigrante? ¿Son realmente efectivas las Aulas de Enlace? ¿Es función del maestro enseñar la cultura de origen a sus alumnos? Estas son algunas de las preguntas a las que se da respuesta en el presente Trabajo Fin de Máster.

Palabras clave: Inmigración, inmigrante, extranjero, aulas lingüísticas, Aula de Enlace, identidad, educación intercultural y lengua extranjera.

Abstract

In recent years, the presence of the immigrant population in our country has increased and, with it, the presence of immigrant students in the classrooms of our educational system. In this way, it looks for new models and learning strategies to serve all the students in a classroom that is less and less uniform. Are our teachers ready to face the new school? What obstacle must such students face? Do immigration policies favor the integration of the immigrant population? Are the “Aulas de Enlace” really effective? These are some of the questions that are answered in this Master’s Final Project.

Key words: Immigration, immigrant, foreigner linguistic classroom, intercultural education and foreign Language.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1.....	3
LA INMIGRACIÓN EN EUROPA, ESPAÑA Y LA COMUNIDAD DE MADRID ...	3
1. LOS FENÓMENOS MIGRATORIOS	3
2. LOS FENÓMENOS MIGRATORIOS EN EUROPA	5
2.1 LAS MIGRACIONES DE COLONIZACIÓN.....	5
2.2 MIGRACIONES FORZOSAS EN PERIODOS DE GUERRA.....	6
2.3 MIGRACIONES LABORALES (1945-actualidad).....	6
3. LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA	7
3.1 DE PAÍS DE EMIGRACIÓN A PAÍS DE INMIGRACIÓN	7
3.2 LAS RECIENTES MIGRACIONES EN ESPAÑA.....	10
3.3 CARACTERÍSTICAS Y DISTRIBUCIÓN DE LA MIGRACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA.....	11
3.4 LA INMIGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL	12
4. LA POLÍTICA DE INMIGRACIÓN EN ESPAÑA	14
4.1 BREVE EVOLUCIÓN HISTÓRICA RECIENTE DE LA NORMATIVA ESPAÑOLA DE EXTRANJERÍA	15
4.2 DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS	16
4.3 SITUACIONES ADMINISTRATIVAS DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA 17	
4.4 EXPULSIÓN DE EXTRANJEROS, INFRACCIONES Y RÉGIMEN SANCIONADOR	18
4.5 DETERMINACIÓN DE LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA.....	20
5. LA INMIGRACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID	22
Capítulo 2.....	26

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTOS ESCOLARES.....	26
1. FAMILIAS Y CULTURA DE ORIGEN	26
1.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CULTURA.....	26
1.2 EDUCACIÓN INTERCULTURAL.....	29
1.3 ATENCIÓN A LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE	35
2 RESPUESTAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS AL COLECTIVO DEL ALUMNADO INMIGRANTE	39
2.1 LEGISLACIÓN. EL DESARROLLO NORMATIVO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SOBRE ATENCIÓN LINGÜÍSTICA AL ALUMNADO EXTRANJERO.....	39
2.2 LAS AULAS LINGÜÍSTICAS	41
2.3 EL AULA DE ENLACE.....	44
2.4 ACTUACIONES DE REFUERZO LINGÜÍSTICO Y ACCESO CURRICULAR 49	
2.5 OTROS MODELOS ORGANIZATIVOS: LA ATENCIÓN DESDE EQUIPOS EXTERNOS DE APOYO A LOS CENTROS.....	51
3 EL ALUMNADO INMIGRANTE Y EL PROFESORADO COMO UNA DE LAS GRANDES CLAVES PARA EL CAMBIO	53
3.1 OBSTÁCULOS DE INTEGRACIÓN Y RECHAZO AL ALUMNADO INMIGRANTE	54
3.2 CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL ALUMNO	57
3.3 FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....	58
CONCLUSIONES	60
BIBLIOGRAFÍA	I
ANEXOS	A
Anexo 1. La migración como factor de riesgo en salud mental	A
Anexo 2. Entidades de apoyo e intervención con inmigrantes	D
Anexo 3. Conversación entre un mago y Rachid.....	F

Anexo 4. Conversación entre Aixa, de 5 años, y su maestra	F
Anexo 5. Atlas lingüístico y cultural de la inmigración (ALCI)	G

Índice de gráficos

Gráfico 1. Movimiento migratorio español entre 1885 y 1997. Fuente: Informe La inmigración en España: efectos y oportunidades (2019).	9
Gráfico 2. Entrada de inmigrantes entre 2008 y 2017. Gráfico 3. Salida de inmigrantes entre 2008 y 2017. Gráfico 4. Saldo migratorio en España entre 2008 y 2017. Fuente: Informe La inmigración en España: efectos y oportunidades (2019).	11
Gráfico 5. Distribución de la población extranjera en España 2008. Fuente: INE, Estadística del Padrón Continuo, 2018	12
.....	12
Gráfico 6. Distribución del alumnado extranjero en centros públicos y privados por comunidades y ciudades autónomas en el curso 2018-2019. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.	13
Gráfico 7. Evolución de la población extranjera en España y Madrid entre 2000 y 2018 en porcentaje sobre la población total. Fuente: Padrón Municipal del INE (2018).	23
Gráfico 8. Nacionalidades mayoritarias y su porcentaje sobre el total de la población extranjera en 2018. Fuente: Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid. Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos. Consejería de Políticas Sociales y Familia. Enero, 2018.	24
Gráfico 9. Distribución de la población extranjera en la Comunidad de Madrid por municipios. Fuente: Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid. Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos. Consejería de Políticas Sociales y Familia. Enero, 2018.	25
Gráfico 10. Modelo de aculturación de Berry. Fuente : El manual del profesor de ELE. Capítulo 17. (Miras y Sancho, 2007: 888)	28
Gráfico 11. Aportaciones de las diferentes disciplinas a la educación intercultural. (Aguado 2007, según Corpas Nogales: 1)	30

Gráfico 12 . Beneficio de las relaciones entre familia y escuela. (Sánchez Núñez, A. y García Guzmán, A. 2009: 3).....	36
Gráfico 13. Clasificación de las Aulas Lingüísticas. Elaboración propia a partir de la teoría de Grañeras et al (2007).....	43
Gráfico 14. Elaboración propia a partir de Estrategias Educativas para la atención del alumnado inmigrante de la consejería de educación (2005).....	50
Gráfico 15. Características del estrés y el duelo migratorio. Fuente: Achotegui, 2002 ...B	

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, y debido al aumento de la población inmigrante, es habitual encontrar en las aulas alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo español y que desconoce la lengua vehicular. Este desconocimiento del español afecta a la forma de relacionarse y de aprender los contenidos curriculares. Este hecho supone un reto para la escuela pues debe buscar nuevas fórmulas organizativas y, además, afecta en aspectos lingüísticos y culturales. Como señala Fernández López si ya es difícil la labor docente, resulta todavía más complicada cuando existe “una convivencia continua de culturas y lenguas muy dispares que se alternan en la mayoría de las ocasiones de manera inconsciente” (2014: 141). En este sentido, es fundamental la labor de los profesionales de la educación para favorecer una incorporación con éxito de todo el alumnado. Además, los maestros son una pieza clave en la construcción de la identidad del alumno.

El trabajo consta de una fundamentación teórica que se divide en dos partes: la inmigración en Europa, España y la Comunidad de Madrid (capítulo 1) y la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares (capítulo 2).

En el primer capítulo tratamos de explicar los fenómenos migratorios ocurridos en Europa desde sus inicios hasta la actualidad. Por otro lado, mostramos el proceso que ha sufrido España para convertirse en un país de emigración a uno de inmigración. Del mismo modo, mostramos cual es la situación y distribución de la población inmigrante en la Comunidad de Madrid. Otro aspecto que trataremos será la política de inmigración en España y cómo afectan estas medidas a su integración. En este marco, nos ha parecido interesante recoger las entidades que verdaderamente trabajan para facilitar la integración de la población inmigrante más vulnerable. Hemos decidido profundizar en este primer capítulo pues es la base para entender el segundo; si no hubiera inmigración no tendría sentido estudiar la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares. De igual modo, estas reflexiones hacen entender mejor la situación que están viviendo nuestros alumnos y sus familias.

En el segundo capítulo, “La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares”, abordamos las culturas de origen del alumnado inmigrante así como el papel de sus familias en los centros educativos. Del mismo modo, señalamos la importancia de la Educación Intercultural en una escuela que es cada vez menos homogénea. Seguidamente, le dedicamos un apartado a la legislación y a la normativa vigente pues regularán nuestras prácticas educativas. En este marco, resulta interesante hacer un recorrido por las diferentes aulas

lingüísticas de las Comunidades Autónomas y, haremos mayor hincapié en las respuestas educativas que propone la Comunidad de Madrid: El Aula de Enlace, la atención al alumnado inmigrante en centros educativos (SAI) y el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI). Para finalizar, dedicamos un apartado a reflexionar acerca del papel del profesor, así como el proceso de construcción de identidad del alumnado y las dificultades a las que debe enfrentarse.

El propósito del presente Trabajo Fin de Máster ha sido la búsqueda de fuentes bibliográficas que han permitido reflexionar sobre el estado del sistema educativo y del profesorado que ha de atender las necesidades del alumnado inmigrante. Concretamente se ha pretendido:

- a) Analizar los procesos migratorios en Europa.
- b) Describir el proceso por el que España llega a convertirse en un país con una abundante presencia de población inmigrante.
- c) Estudiar cómo puede afectar la inmigración a la salud mental del individuo.
- d) Conocer las características y distribución de la población inmigrante en la Comunidad de Madrid.
- e) Describir la formación que se requiere en las diferentes Comunidades Autónomas para trabajar en las Aulas lingüísticas.
- f) Estudiar el funcionamiento de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid.
- g) Reflexionar acerca de la importante labor del profesorado en el proceso de integración del alumnado inmigrante y en la construcción de la identidad del alumnado.
- h) Determinar posibles ventajas e inconvenientes del Aula Lingüística de nuestra Comunidad Autónoma.

El cumplimiento de estos objetivos presentará el panorama sobre el que llevar acciones educativas concretas. Entre ellas, mencionar Atlas Lingüístico y Cultural de la Inmigración (ALCI) en el que tengo la intención de colaborar haciendo una investigación sobre la cultura ucraniana.

Capítulo 1

Si tú no emigraste, emigró tu padre, y si tu padre no necesitó mudar de sitio fue porque tu abuelo, antes, no tuvo otro remedio que ir, cargando la vida sobre la espalda, en busca de la comida que su propia tierra le negaba. José Saramago.

LA INMIGRACIÓN EN EUROPA, ESPAÑA Y LA COMUNIDAD DE MADRID

En este primer capítulo vamos a tratar de explicar los fenómenos migratorios, tanto en Europa como en España y, más concretamente, en Madrid. Nos gustaría comenzar dicho capítulo con uno de los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Art. 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

(Artículo 13, 1948: 28)

1. LOS FENÓMENOS MIGRATORIOS

Antes de comenzar el apartado nos resulta conveniente aclarar una serie de términos. Empezamos definiendo el tema principal que aborda el presente trabajo, es decir, la migración. Continuamos explicando el término inmigrante o migrante y lo diferenciaremos de extranjero.

Algunos autores como Grinberg y Grinberg (1984), Tizón (1989), Oso (2011) y Giménez Romero (1996) han definido el término y han coincidido en que la migración consiste en el traslado de personas de que reciben el nombre de inmigrantes o emigrantes de una región a otra. Grinberg y Grinberg añaden que el traslado deberá ser “suficientemente prolongado como para que implique vivir en otro país, y desarrollar en él las actividades de la vida cotidiana” (1984: 28). Laura Oso aporta a su definición la importancia de la demarcación geográfica “que conlleva el traspaso de divisiones geográfico administrativas, bien sea al interior de un país (regiones, provincias, municipios) o entre países” (2011: 33). Por último, Giménez Romero añade el motivo por el que se produce el traslado y es “la intención de satisfacer alguna necesidad o conseguir una determinada mejora” (1996: 20).

En consonancia con lo anterior, Blanco establece unos criterios que nos permiten aproximarnos a la concepción de movimientos migratorios:

- Espacial: el movimiento migratorio se debe producir entre delimitaciones geográficas. Estas pueden ser de diverso tipo: municipios, provincias, regiones y países.
- Temporal: el movimiento debe ser duradero.
- Social: el desplazamiento debe implicar un cambio significativo de entorno.

Blanco (*apud* Micolta León, 2005: 61).

El inmigrante, es por tanto, aquel que llega a otro país para establecerse en él. La Comisión Europea establece que el tiempo mínimo del desplazamiento debe ser de 12 meses. ¿Pero qué es lo que sucede cuando preguntamos a un grupo de personas que definan la palabra inmigrante? Ruiz de Lobera (2004) ha comprobado que las siguientes respuestas son las más habituales para definir los rasgos característicos del individuo inmigrante: extranjero, persona que sale de su país por necesidad, persona que viene a buscar trabajo, pobre, de diferentes costumbres, etc.

Ante estas respuestas observamos que se usa indistintamente el término inmigrante y extranjero, a pesar de tener un significado distinto (Ruiz de Lobera, 2004). La noción de migrar “Alude a un cambio de residencia: es un concepto demográfico y no refiere a otras consideraciones políticas, económicas o jurídicas” (Ruiz de Lobera, 2004: 12). Sin embargo, el término extranjero “por una parte, apela únicamente a la nacionalidad de los sujetos y, por otra, remitiría a la legislación de extranjería” (Martín Galicia *et al.* 2019: 12). Por tanto, se considera inmigrante a todo individuo que en su recorrido vital presente un trasfondo migratorio. Aquí se incluyen los hijos o incluso nietos de todas aquellas personas que si vivieron el viaje ya que han crecido en un contexto bicultural. Se les denomina “segunda generación”.

Esta diferenciación es necesaria y tiene gran importancia puesto que repercute en numerosos estudios. En algunos de ellos, usan el término de la población inmigrante apoyándose en los datos de la población extranjera. Según Ruiz de Lobera, este hecho contribuye a “la famosa sensación de avalancha de inmigrantes” (2004:13). Debemos conocer que los datos provienen de fuentes distintas. Los datos sobre extranjeros se recogen en la Dirección General de Ordenación de las Migraciones. En cambio los de inmigración se recogen en los registros municipales, los padrones elaborados por el ayuntamiento y los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE).

2. LOS FENÓMENOS MIGRATORIOS EN EUROPA

A pesar de que los movimientos migratorios han supuesto un fenómeno relevante a lo largo de la historia, ha aumentado su importancia, más si cabe, en los últimos 150 años, como veremos a continuación. Esto se ha debido a las importantes transformaciones sociales, económicas, políticas y demográficas que han tenido lugar en estos últimos años. Agrupamos los movimientos migratorios europeos atendiendo a la clasificación propuesta por Luzón y Marcos (2000).

2.1 LAS MIGRACIONES DE COLONIZACIÓN

Este tipo de migraciones fueron de entrada como se salida y tuvieron lugar hasta el siglo XVIII. La mayor parte de ellas están relacionadas con la conquista; aunque también se realizaron movimientos migratorios pacíficos. Un ejemplo de ello fueron las colonizaciones agrarias impulsadas por los monarcas de Prusia, Hungría y Siberia cuyo objetivo fue ocupar las zonas despobladas.

Entre los siglos XVI y XVII un gran volumen de personas provenientes de España y Portugal se desplazaron a América del Sur. Además, hubo una oleada migratoria desde las áreas rurales a las ciudades, motivada por la modernización de la agricultura. Esta mejora de las técnicas agrarias reducía la necesidad de mano de obra. Otro aspecto que contribuyó a incrementar los movimientos migratorios fue la mejora de los transportes transoceánicos y la colonización de América, África y Oceanía. Entre 1850 y 1940 destaca el flujo migratorio hacia América de la población que provenía de Europa. Se desplazaron un total de 55 millones de europeos. Concretamente, en España, emigraron 5 millones de personas. Los principales destinos fueron: Argentina, Canadá, Brasil, Cuba y Estados Unidos.

Entre 1901 y 1915 la emigración alcanzó el millón de emigrantes anuales. Este hecho fue debido al exceso de población y los conflictos europeos. Destacan las malas cosechas de Irlanda que motivó a más de 7 millones de personas a abandonar la ciudad. Por otro lado, las zonas receptoras necesitaban mano de obra y no es hasta que comienza el siglo XX cuando empiezan a implantarse cupos de entrada.

Todos estos flujos migratorios contribuyen a la mejora de los recursos naturales americanos, impulsó la industrialización en América, favoreció la expansión de la cultura europea y abrió nuevas zonas de comercio.

2.2 MIGRACIONES FORZOSAS EN PERIODOS DE GUERRA

Este tipo de flujos migratorios, también conocido con el nombre periodo de entreguerras, se distingue por tratarse de procesos de limpieza étnica o movimientos forzosos por causas políticas o religiosas. Ejemplos de ellos fueron la Primera Guerra Mundial que provocó la emigración forzada de más de 6 millones de personas, la revolución soviética y el ascenso al poder del nazismo. En la Segunda Guerra Mundial, comenzaron las deportaciones y los éxodos de población para buscar un refugio, desplazándose un total de 30 millones de europeos a Alemania y a la Unión Soviética. Más adelante, antes de la construcción del muro de Berlín, los refugiados asentados en Alemania emigración de la República Democrática a la Federal.

En 1912, hubo otro hecho cuyo número de refugiados Europeos se puede comparar con los de la Segunda Guerra Mundial, este fue el conflicto en los Balcanes. Desde 1991 comenzó el desplazamiento masivo de personas, alrededor del millón de personas abandonaron de forma temporal o permanente la antigua Yugoslavia.

2.3 MIGRACIONES LABORALES (1945-actualidad)

La finalización de la Segunda Guerra Mundial contribuyó a una escasez de mano de obra en países como Francia, Alemania, Austria, Suiza y Bélgica. Este problema se solventó con la entrada de trabajadores que provenían del sur de Europa y el norte de África, principalmente italianos, portugueses, españoles, turcos, argelinos y marroquíes, cuya máxima intensidad se calcula entre los años 60 y 70.

La crisis del petróleo en 1973 redujo la necesidad de mano de obra en los países receptores, deteniendo los movimientos migratorios y provocando el retorno a sus países natales. A partir de los años 80, los países de Europa meridional se introducen en el movimiento económico y demográfico del resto de la Unión Europea. Los países europeos reciben un constante flujo de población ilegal proveniente de aquellos países que están en vía de desarrollo. Se trata de personas sin documentos que su única forma de sobrevivir es trabajar sin contrato en empleo muy duros y recibiendo un salario mínimo. Estos trabajadores no tenían derecho a percibir prestaciones sociales. Estos inmigrantes, y sobre todo los más diferentes culturalmente, suelen recibir actitudes de rechazo y se suelen agrupar en barrios, contribuyendo a la formación de guetos.

También tienen una gran relevancia la llamada “migración de élites” conformada por jubilados de gran nivel adquisitivo que invierten en una segunda residencia en la costa. Estos últimos, a diferencia de los primeros, no suelen ser rechazados socialmente.

En la actualidad, la población extranjera supera la cifra de 22,3 millones a fecha 1 de enero de 2018 y presenta una distribución desigual. Se registró en Alemania (9,7 millones de personas), Reino Unido (6,3 millones), Italia (5,1 millones), Francia (4,7 millones) y España (4,6 millones). Los extranjeros en estos cinco Estados miembros representan colectivamente el 76 % del número total de extranjeros que vivían en todos los Estados miembros de la UE. ¹

3. LA INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

De acuerdo con la Organización Internacional de las Migraciones (OIM), España ocupa la décima posición de los países que reciben mayor número de inmigrantes. En posiciones superiores encontramos países como EEUU, Alemania, Rusia, Arabia Saudita, Reino Unido, Emiratos Árabes, Canadá, Francia y Australia. ²

3.1 DE PAÍS DE EMIGRACIÓN A PAÍS DE INMIGRACIÓN

Es necesario que nos remontemos a los inicios de la migración en España para poder entender el significado de las recientes migraciones. Como se recoge en el título, España fue un país de emigración hasta la llegada de la democracia (1975) y su incorporación en Comunidad Económica Europea (1986).

Nos remontamos a 1882³, no es hasta este año cuando se empieza a recopilar información acerca de los flujos migratorios en los registros del Instituto Geográfico y Estadístico. No obstante, la cantidad de españoles que emigraban no fue demasiado numerosa puesto que hasta 1853 el país poseía una ley migratoria muy prohibitiva. Se estima que desde ese año hasta 1935, coincidiendo con la Guerra Civil Española (1936-1939), 4,7 millones de personas emigraron hacia América por ello se le denomina “Migraciones en masa”. Debemos apuntar que solo se consideraba emigrantes a los pasajeros de tercera clase en buques, quedando descartados otro tipo de pasajeros y haciendo que la cifra fuera más elevada. Además, debemos añadir la suma de personas que marcharon a países como Francia, Alemania, Suiza, Bélgica e Inglaterra haciendo que la cifra de emigrantes aumentara todavía más, con motivo de la II Guerra Mundial

¹ Datos recogidos de EUROSTAT 2017, disponible en <<https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/pdfscache/15223.pdf>> 23-03-2020>.

² Para una revisión de la inmigración en Europa remito al lector a la lectura del Anexo 1.

³ Datos recogidos de Informe de la inmigración en España: Efectos y oportunidades (2019).

(1939-1945). A partir de ese año, la población aumenta ya que países como Argentina, Brasil o Uruguay reclamaban una importante mano de obra. A esta emigración se suma la “emigración golondrina” o “trabajadores invitados” de carácter estacional para cubrir puestos de trabajo que no demandaban una alta cualificación.

En este periodo destaca la cantidad de emigración no regulada hacia campos de trabajo con largas jornadas y condiciones muy duras. Por ejemplo, las plantaciones de Hawái, Canal de Panamá y campos de café en Brasil (ACCEM y Dirección General de Integración de los Inmigrantes, 2008). Finalizada la posguerra, el número de emigrantes hacia América vuelve a acentuarse, llegando a alcanzar la cifra de 634,6 miles entre 1951 a 1965.

Los años 60 son una etapa diferente de la historia migratoria española debido a la aprobación del Plan de Estabilización cuyo objetivo fue eliminar la autarquía, favorecer el crecimiento de la economía española y su liberación. Este plan contribuye a que el principal destino de los flujos migratorios sean los países europeos, hasta el año 1973 coincidiendo con la crisis del petróleo. No obstante, España se consideraba la periferia pobre de Europa. Esta crisis produjo el cierre de fronteras y el regreso de trabajadores hacia sus países de origen como solución al problema de desempleo que trajo consigo (ACCEEM y DGI, 2008).

En 1975, con la instauración de la democracia y a partir de los años 80, comienza a aumentar el atractivo de España igualándose al resto de países europeos, debido a la transformación económica, política y social. En el año 1985 se aprobó la primera ley de extranjería, la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre Derechos y libertades de los extranjeros en España. Rosario García (2000) trata los motivos por los que España llega a convertirse en un país de inmigración a raíz de los años 80. En primer lugar, muchos inmigrantes españoles que se habían asentado al país retornan y, por otro lado, por la apertura de fronteras que hace que habitantes de África y América se establezcan en nuestro país.

El siguiente gráfico muestra el dinamismo de flujos (en ambas direcciones) entre 1885 y 1997.

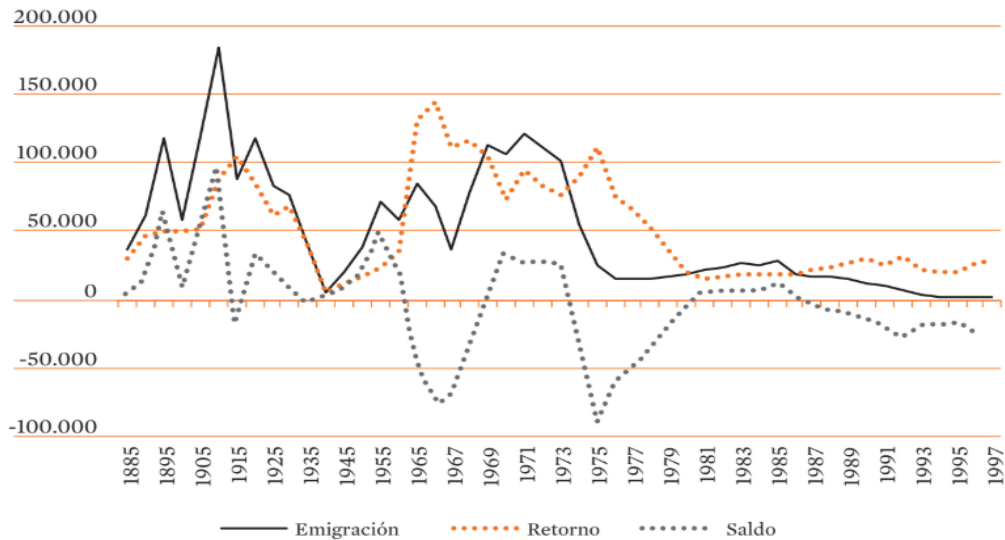


Gráfico 1. Movimiento migratorio español entre 1885 y 1997. Fuente: Informe *La inmigración en España: efectos y oportunidades* (2019).

Durante finales del siglo XX y principios del XIX España pasa de ser un país de emigración a un país de inmigración. Siguiendo a Aparicio y Burgos (*apud* Busto Rey) este cambio se debe a:

- En primer lugar, el desarrollo económico que contribuye a una mayor facilidad para el inmigrante en el encuentro de empleo irregular, principalmente, doméstico o en el sector de la construcción. Dando lugar a la “economía sumergida”.
- En segundo lugar, porque España concede numerosos derechos en materia de educación y sanidad.
- Otro de los factores fue que el español es prácticamente hablado en toda América del sur y, por otro lado, la cercanía con numerosos países de África.
- La globalización también afecta a la inmigración puesto que trae consigo una mejora de las nuevas tecnologías, la comunicación y los transportes.
- Por último, otro factor que ha contribuido es la inestabilidad política de ciertos países y los desastres naturales.

Para concluir sintetizamos los tres periodos claves dentro de la emigración española:

- 1885-1945: Salida de españoles, principalmente, hacia América Latina.
- 1945-1973: Las migraciones comienzan a realizarse hacia otros países europeos.
- 1973- 1985: Crisis del petróleo. España comienza a establecerse como país receptor.

3.2 LAS RECIENTES MIGRACIONES EN ESPAÑA

Antes de recoger la información sobre las recientes migraciones nos resulta conveniente señalar las fuentes básicas que determinan los movimientos migratorios y el saldo de la población. La Estadística de Migraciones (EM) según el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2019) tiene como objetivo medir cuantitativamente los flujos migratorios de toda España, de cada comunidad autónoma y de cada provincia con el extranjero, así como las migraciones entre autonomía y provincias. Se legisla a través del Reglamento 862/2007 sobre las estadísticas comunitarias en el ámbito de la migración y la protección internacional.

La Estadística de Migraciones necesita del Padrón Municipal para cumplir su fin. Este es un documento donde se registra la población de un municipio. Toda persona que viva en España debe registrarse en el padrón. Aquellos habitantes que residan en dos casas deben registrarse en aquella donde habiten más tiempo. Este padrón se renovaba cada 5 años, pero a partir de 1996 se revisa cada 1 de enero dando lugar al Padrón Continuo. El padrón analiza las altas y las bajas que se recogen en la Estadística de Variaciones Residenciales (EVR). Estas variaciones de residencia deberán prolongarse, al menos, un año.

En cuanto a las recientes migraciones queremos destacar el rápido restablecimiento de los flujos migratorios de entrada, tras su caída por la crisis que sufrió España. Antes de la crisis, concretamente en el año 2007, se registraron 920.000 entradas. Produciéndose así el “efecto llamada” por la estructuración del mercado laboral español que hace que aparezca un mercado de trabajo secundario no apto para trabajadores autónomos.

En el año 2016, las entradas ascendieron a 400.000, llegando al millón de entradas en el año 2017. Asimismo, durante la crisis destaca el aumento de salidas de migrantes (españoles y extranjeros de origen) con respecto a años anteriores.

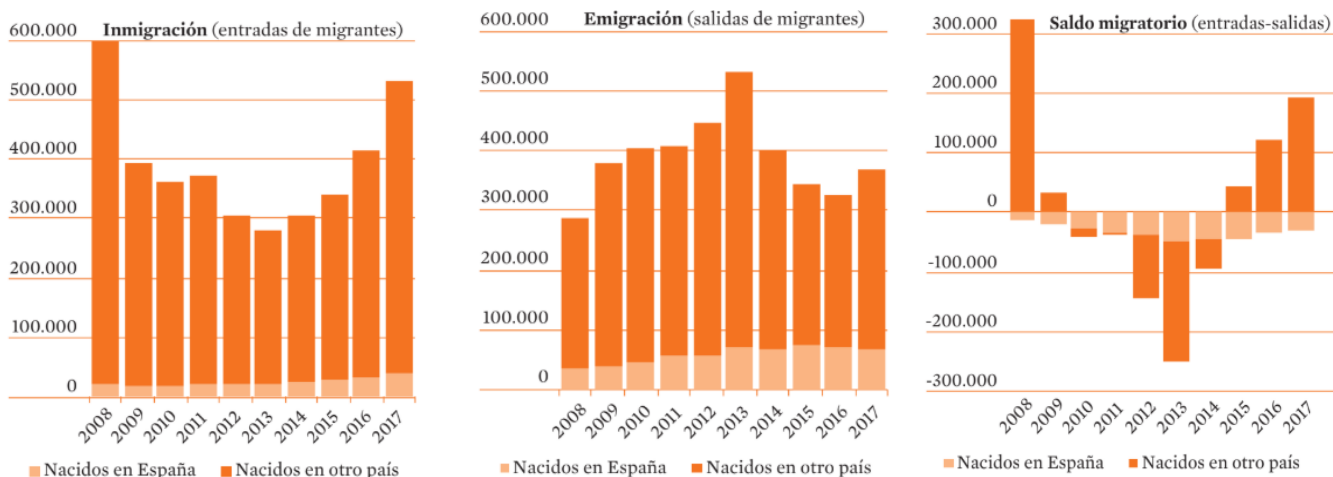


Gráfico 2. Entrada de inmigrantes entre 2008 y 2017. Gráfico 3. Salida de inmigrantes entre 2008 y 2017. Gráfico 4. Saldo migratorio en España entre 2008 y 2017. Fuente: Informe *La inmigración en España: efectos y oportunidades* (2019).

Según los estudios de Félix Martín Galicia et al (2019), en estos últimos años ha habido entradas de emigrantes desde todos los continentes, pero han sido más numerosos los llegados desde América Latina (49% de la inmigración). Martín Galicia apunta que también se han registrado numerosas entradas de europeos (30% de la inmigración) y africanos (13%); sin embargo, no han sido tan abundantes. En cuanto a la población asiática (8%), las entradas no han sufrido variaciones en comparación a los últimos años.

3.3 CARACTERÍSTICAS Y DISTRIBUCIÓN DE LA MIGRACIÓN ACTUAL EN ESPAÑA

La actual migración española presenta unas características diferentes de las que se venían dando antes de la crisis de 2008 y de los primeros años del siglo XXI. Son las siguientes:

- **Feminización.** A lo largo de la historia de la migración, las mujeres siempre han estado presentes. Pero en la actualidad, cada vez es más numeroso el número de mujeres que viajan de manera independiente o como recogen Eliseo Ajá et al ponen “en marcha la cadena migratoria a la que posteriormente se incorporan los hombres” (1999: 23). Mientras que la migración femenina en 2008 era un 48,2% del total, en el año 2017 se alcanzó el porcentaje de 51,1. Es decir, podemos afirmar que en ese año más de la mitad de las personas que entraban en el país eran mujeres.
- **Envejecimiento.** Como comprobaremos a continuación no solo ha cambiado el sexo de los inmigrantes sino también la edad. Tanto en los años anteriores a la crisis como los posteriores, encontramos que la mayor frecuencia de edades se corresponde entre los 20 y los 30 años. Sin embargo, en la actualidad hay un aumento considerable de personas de 45 años en adelante.
- **Diversidad.** Observamos una mayor diversidad de origen de los inmigrantes y, además, Martín Galicia y Eliseo Ajá coinciden en que no hay un único perfil del inmigrante:

Hay refugiados de guerra, refugiados económicos, mano de obra barata, trabajadores altamente cualificados, estudiantes, directivos y empresarios; coexisten flujos de asentamiento con movimientos temporales y migraciones circulares (con idas y vueltas sucesivas); grupos con estabilidad jurídica, con contratos y permisos de corto plazo e irregulares; colectivos que emigran libremente junto a otros que están sujetos a redes de tráfico de personas, etc. (Eliseo Ajá *et al*, 1999: 24).

En síntesis, podemos determinar que la feminización, el progresivo envejecimiento y la diversidad son las características que presentan las actuales migraciones españolas y es debido a que el perfil del inmigrante ha variado considerablemente.

La composición actual de los flujos es ahora más variada que entonces, cuando los inmigrantes eran varones en mayor proporción y las edades más jóvenes, aunque se apreciaba una entrada menos numerosa de grupos de edades menores. Estos eran indicadores del carácter más económico (laboral, sobre todo) de la inmigración en aquellos años, frente a la mayor diversidad actual de motivos (Martín Galicia *et al*, 2019: 53).

En cuanto a la distribución, los inmigrantes se sitúan en las cuatro comunidades más pobladas de España. Estas son Cataluña (20% del total), Madrid (16% del total), Andalucía (14% del total) y la Comunidad Valenciana (14% del total). No obstante, si atendemos al peso de la población es la Comunidad Balear la que atiende a una mayor proporción de población de inmigrante.

Madrid es la segunda comunidad que más población inmigrante alberga. Las principales procedencias son rumana, marroquí y china. Asimismo se observa una mayor tendencia a localizarse en núcleos urbanos, residiendo tan solo un 20% en áreas rurales.



Gráfico 5. Distribución de la población extranjera en España 2008. Fuente: INE, Estadística del Padrón Continuo, 2018.

3.4 LA INMIGRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Consideramos relevante tratar la integración de la inmigración en el sistema educativo por varios motivos. En primer lugar porque casi el 25% de la inmigración es menor de 20 años. De

este modo, un alto número de ellos deberá incorporarse al sistema educativo. Por otro lado, la educación es una gran arma para la integración y la convivencia. Uno de los objetivos que debe alcanzar nuestro sistema educativo es la integración del alumnado inmigrante y el ofrecimiento de mismas condiciones a las del alumnado de origen.

En la actualidad, el número de alumnos extranjeros escolarizados ha aumentado notoriamente siendo de un 8,8% en el curso 2017/1018 frente a un 2% en el curso 2000/2001. No obstante, el Ministerio de Educación y Formación solo tiene en cuenta al alumnado que no tiene nacionalidad española para elaborar sus estadísticas. Es decir, estos porcentajes no incluyen a los inmigrantes de segunda generación. En cuanto a su nacionalidad y distribución encontramos una gran heterogeneidad.⁴ Marruecos es el principal país de origen del alumnado extranjero, el 55% del alumnado es magrebí. Le sigue América del Sur y Central con un 24%, pero debemos mencionar que estos alumnos, a excepción de los que provienen de Brasil, no presentan dificultades en el lenguaje.

En menor medida encontramos alumnos que provienen de la Unión Europea, del resto de Europa, Asia y América del Norte. Es destacable el ascenso de alumnos que provienen de los países del este, concretamente de Ucrania, Bulgaria y Rumanía, alcanzando casi un 20% sobre el total del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias.

Continuando con la distribución, seguiremos tres criterios de clasificación: distribución por comunidades, distribución por niveles en el sistema educativo y distribución en centros en función de su financiación (públicos o concertados).

La distribución del alumnado inmigrante por comunidades es muy disímil. Las comunidades con un mayor número de alumnos inmigrantes son Cataluña con un 24,7% de alumnos extranjeros, Madrid con 18%, la Comunidad Valenciana con 13%, y Andalucía con un 11.6%. Le siguen otras comunidades como las Islas Baleares, Canarias y Murcia.

Gráfico 6. Distribución del alumnado extranjero en centros públicos y privados por comunidades y ciudades autónomas en el curso 2018-2019. Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

⁴ Fuente: Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional, Estadística de las Enseñanzas no universitarias, 2017-2018.



Atendiendo a la distribución por niveles en el sistema educativo y remontándonos al curso 2017/2018, la presencia de alumnos inmigrantes en estudios de Bachillerato y universitarios es muy reducida. Siendo más notoria en Educación Infantil (21,3%), Educación Primaria (40%) y ESO (23,6%). También hay un gran volumen de alumnado extranjero en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y en Formación Profesional (FP).

El último aspecto referido a la distribución es la matriculación del alumnado extranjero en centros públicos o privados. Determinamos una mayor agrupación del alumnado extranjero en centros públicos de barrios obreros, con mayor frecuencia que los estudiantes autóctonos. Su matriculación en los centros públicos es debido al desconocimiento de acceso a los centros concertados y el coste que suponen estos últimos. En el curso 2018/2019 el número de alumnos matriculados en centros privados fue de 166.191 frente a los 631.427 alumnos extranjeros matriculados en los centros públicos. No obstante, los alumnos extranjeros cuyo origen son países desarrollados de la Unión Europea tienden a escolarizarse en centros privados en el 75% de las ocasiones.

El alumnado extranjero se enfrenta a numerosas dificultades cuando se incorpora al sistema educativo y se ve reflejado en los datos puesto que casi el 30% abandona el sistema educativo sin haber terminado la formación educativa obligatoria, muy por encima de nuestro vecino Portugal cuyo porcentaje está en un 13%. Estos hechos también se ven reflejados en los resultados de las pruebas PISA.

4. LA POLÍTICA DE INMIGRACIÓN EN ESPAÑA

4.1 BREVE EVOLUCIÓN HISTÓRICA RECIENTE DE LA NORMATIVA ESPAÑOLA DE EXTRANJERÍA

España había sido tradicionalmente un país de emigración. De este modo, la regulación legal sobre la inmigración no tenía gran trascendencia. Como recoge Triguero Martínez (2014) hubo un conjunto de situaciones que transformaron a España en un país de prosperidad económica en las últimas décadas del siglo XX. Por ello, España se convirtió en un receptor de inmigrantes, aumentando considerablemente la relación de la población extranjera, de un 2% en 1990 a 15% en 2010 (Cebolla Boado, 2013).

Todos estos cambios conllevan al primer intento de paliar el problema con la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España, coincidiendo con la entrada de España en la Unión Europea. España temía convertirse en la puerta de entrada al continente (véase anexo 2 sobre las entidades de apoyo e intervención con inmigrantes) . Hasta entonces nuestro país solo disponía de un conjunto de normas acerca del trato de los extranjeros en las fronteras y su acceso al empleo. Sánchez Jiménez señala que esta ley fue criticada “por su tratamiento policial del fenómeno migratorio, su regulación restrictiva en materia de derechos de los extranjeros y la deficiente técnica legal que mostraba” (2005: 95). Además, esta ley trataba la inmigración como un fenómeno momentáneo.

La ley queda obsoleta y el país necesita otra que se adapte a las circunstancias del momento. Por ello, se decreta la Ley Orgánica 4/2000, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social. Como recoge en su título esta ley favorece la integración social de los inmigrantes y equipara a los nacionales con los extranjeros sin que interfiera su condición administrativa (Triguero Martínez, 2009). No obstante, a pesar de existir muchas mejoras se empeoraba la situación de los inmigrantes sin papeles (El Mundo, 1999).

Al poco tiempo se produce una contrarreforma de la ley. De este modo, nace la Ley Orgánica 8/2000. En esta ley se establecen diferencias en cuanto a la condición administrativa del inmigrante que interfieren en sus derechos y libertades. Igualmente, por primera vez se deja de tratar la inmigración como un fenómeno coyuntural (Tarabini-Castellani Aznar, 2002).

Son numerosas las reformas que se han ido llevando a cabo, además, cada una de ellas ha ido acompañada de un Reglamento de desarrollo. La última corresponde al 23 de julio de 2015.

4.2 DERECHOS Y LIBERTADES DE LOS EXTRANJEROS

La regla general de los derechos y libertades de los extranjeros se encuentra en el Capítulo I de la Ley Orgánica de 4/2000. Estos derechos deben ser interpretados de acuerdo a la Declaración de Derechos Humanos y los tratados internacionales al respecto. Asimismo, las creencias religiosas no justifican el no cumplimiento de los mismos. La Ley Orgánica de Extranjería, en adelante LOEX, establece que los extranjeros gozarán de los mismos derechos y libertades que los que se establecen para los españoles.

El tribunal constitucional elabora tres grupos de derechos referidos a los extranjeros:

1. Derechos que corresponden a extranjeros y españoles en idénticos términos. Aquí se incluye el derecho y deber a la documentación, el derecho a la asistencia sanitaria de urgencia, derecho al acceso a la enseñanza obligatoria, la tutela judicial efectiva y la asistencia jurídica establecida.
2. Derechos que corresponden a los extranjeros que se encuentran en situación administrativa regular. Son los derechos de libre circulación, reunión y manifestación, asociación, trabajo y Seguridad Social, etc.
3. Derechos exclusivamente reservados a los españoles: Se refiere a los derechos políticos con excepción del sufragio en las elecciones municipales.

Por otro lado, Sánchez Jiménez también establece su propia clasificación de los derechos recogidos en la LOEX, de la siguiente manera:

- I. Derechos de la esfera personal: derecho y deber de la comunicación derecho a la libre circulación, a la educación y a la reagrupación familiar.
- II. Derechos políticos: derecho a la participación en los asuntos públicos.
- III. Derechos del ámbito económico y social: libertad de reunión, manifestación y asociación y derecho de ayudas en vivienda.
- IV. Derechos del ámbito laboral: derecho al trabajo y a la libertad de sindicación y huelga.

Thomas H. Marshall divulgó, en 1950, que primero se obtenían los derechos civiles, después los políticos, y por último los sociales. Sin embargo, esta adquisición es distinta en los inmigrantes, con permiso de residencia permanente, ya que primero adquieren los derechos civiles y los sociales pero no poseen muchos de los derechos políticos.

4.3 SITUACIONES ADMINISTRATIVAS DE LOS EXTRANJEROS EN ESPAÑA

De acuerdo con la LOEX los extranjeros pueden encontrarse en nuestro país en las siguientes situaciones:

- Situación administrativa irregular: Tiene lugar cuando el extranjero no regulariza su situación administrativa. Siguiendo el artículo 53, esta situación de irregularidad es una infracción grave y, por ello, pueden ser sancionados con una multa de hasta 10.000 euros o la expulsión del territorio nacional.
- Tránsito: Se diferencia del resto de situaciones porque, en este caso, el extranjero no tiene el deseo de permanecer en el territorio español. Esta situación se recoge en el artículo 25 bis donde se señala que se habilita a permanecer en la zona de tránsito internacional del aeropuerto o atravesar el territorio español para acceder a otro estado que los admita.
- Estancia: Esta situación administrativa se regula en el artículo 30 de la LOEX. El permiso de residencia otorga al extranjero la posibilidad de establecerse en el país en un periodo no superior a 90 días por semestre. Son diversos los motivos los que llevan al extranjero a solicitar este tipo de permiso: turísticos, negocios, visitas a familiares y amigos, etc. No obstante, la LOEX incluye en este apartado la permanencia de estudiantes e investigadores para la realización de actividades de formación. La estancia de estos últimos puede ser más prolongada.
- Residencia: En último lugar, el permiso de residencia autoriza a residir en España por un tiempo superior a noventa días. La LOEX establece que los residentes podrán hallarse en situación de residencia temporal o residencia de larga duración. La residencia temporal tiene lugar cuando el extranjero se establece en España por un período mínimo de 90 días y máximo de 5 años, queda regulado en el artículo 31 de la LOEX donde se recogen los diferentes supuestos de residencia temporal. La residencia de larga duración o en Régimen Comunitario se enmarca en el artículo 32 de la ley de extranjería. Este permiso permite al extranjero residir en España indefinidamente para su concesión debe haber vivido en el país durante 5 años de manera ininterrumpida. Paralelamente, este permiso concede, en terreno laboral, las mismas condiciones que los españoles.

4.4 EXPULSIÓN DE EXTRANJEROS, INFRACCIONES Y RÉGIMEN SANCIONADOR

Este apartado queda regulado por la Ley Orgánica 4/2000 y por la Ley 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común.

Las infracciones recaen sobre personas físicas y jurídicas, independientemente de su posesión de la nacionalidad española. Las infracciones se catalogan en leves, graves y muy graves. Cada una de ellas irá acompañada de la sanción correspondiente.

Las infracciones leves se castigan con una multa de hasta 500 euros y se recogen en el artículo 52 de la LOEX. Se considerarán infracciones leves:

- a) La omisión o el retraso en la comunicación a las autoridades españolas de los cambios de nacionalidad, de estado civil o de domicilio, así como de otras circunstancias determinantes de su situación laboral cuando les sean exigibles por la normativa aplicable.
- b) El retraso, hasta tres meses, en la solicitud de renovación de las autorizaciones una vez hayan caducado.
- c) Encontrarse trabajando en España sin haber solicitado autorización administrativa para trabajar por cuenta propia, cuando se cuente con permiso de residencia temporal.
- d) Encontrarse trabajando en una ocupación, sector de actividad, o ámbito geográfico no contemplado por la autorización de residencia y trabajo de la que se es titular.
- e) La contratación de trabajadores cuya autorización no les habilita para trabajar en esa ocupación o ámbito geográfico, incurriéndose en una infracción por cada uno de los trabajadores extranjeros ocupados.

(Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero: 29)

Del mismo modo, las infracciones graves conllevan una multa de 501 euros hasta 10.000 y, en algunos casos, puede conllevar además la expulsión del extranjero a su país de origen. En el artículo 53 de la Ley de extranjería se detallan cuáles son las infracciones graves, siendo muy numerosas. A modo de ejemplo recogemos algunas de ellas:

- a) Encontrarse irregularmente en territorio español, por no haber obtenido la prórroga de estancia, carecer de autorización de residencia o tener caducada más de tres meses la mencionada autorización, y siempre que el interesado no hubiere solicitado la renovación de la misma en el plazo previsto reglamentariamente.

b) Encontrarse trabajando en España sin haber obtenido autorización de trabajo o autorización administrativa previa para trabajar, cuando no cuente con autorización de residencia válida.

c) Incurrir en ocultación dolosa o falsedad grave en el cumplimiento de la obligación de poner en conocimiento de las autoridades competentes los cambios que afecten a nacionalidad, estado civil o domicilio, así como incurrir en falsedad en la declaración de los datos obligatorios para cumplimentar el alta en el padrón municipal a los efectos previstos en esta Ley, siempre que tales hechos no constituyan delito. Cuando cualquier autoridad tuviera conocimiento de una posible infracción por esta causa, lo pondrá en conocimiento de las autoridades competentes con el fin de que pueda instruirse el oportuno expediente sancionador.

d) El incumplimiento de las medidas impuestas por razón de seguridad pública, de presentación periódica o de alejamiento de fronteras o núcleos de población concretados singularmente, de acuerdo con lo dispuesto en la presente Ley.

Por último, la LOEX recoge en su artículo 54 las infracciones muy graves. Este tipo de infracción podrá ser penalizado con una multa de entre 10.001 hasta 100.000 euros. A excepción del punto b), que recogemos a continuación, cuya sanción varía entre los 5.000 a 10.000 euros. Algunas de ellas son:

a) Participar en actividades contrarias a la seguridad nacional o que pueden perjudicar las relaciones de España con otros países, o estar implicados en actividades contrarias al orden público previstas como muy graves en la Ley Orgánica 1/1992, de 21 de febrero, sobre Protección de la Seguridad Ciudadana.

b) Inducir, promover, favorecer o facilitar con ánimo de lucro, individualmente o formando parte de una organización, la inmigración clandestina de personas en tránsito o con destino al territorio español o su permanencia en el mismo, siempre que el hecho no constituya delito. c) La realización de conductas de discriminación por motivos raciales, étnicos, nacionales o religiosos, en los términos previstos en el artículo 23 de la presente Ley, siempre que el hecho no constituya delito.

d) La contratación de trabajadores extranjeros sin haber obtenido con carácter previo la correspondiente autorización de residencia y trabajo, incurriéndose en una infracción por cada uno de los trabajadores extranjeros ocupados, siempre que el hecho no constituya delito.

(Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero: 30)

Las infracciones muy graves y algunas infracciones graves, como previamente determinábamos, conllevan la expulsión del extranjero del territorio español. La expulsión conlleva la salida obligatoria del país en un periodo superior a 72 horas. Asimismo, la duración

del país varía entre 3 años y 10 y se determina según la infracción que se haya cometido. La expulsión es una medida que puede sustituir a la pena de prisión siempre y cuando se haya cumplido las tres cuartas partes de la condena.

4.5 DETERMINACIÓN DE LA NACIONALIDAD ESPAÑOLA

Para determinar la nacionalidad española debemos recurrir a un conjunto de leyes que se recogen en el Código Civil (Real Decreto de 24 de julio de 1889) reformado por la ley 36/2002, de 8 de octubre, de modificación del Código Civil en materia de nacionalidad. No obstante, el Código Civil ha sufrido numerosas actualizaciones, registrándose la última actualización el 04/08/2018.

En su Título I, de los españoles y extranjeros, encontramos diferentes vías de adquisición de la nacionalidad española.

El artículo 17 del Código Civil señala las circunstancias para obtener la nacionalidad por ser españoles de origen o por nacimiento.

- a) Los nacidos de padre o madre españoles.
- b) Los nacidos en España de padres extranjeros si, al menos, uno de ellos hubiera nacido también en España. Se exceptúan los hijos de funcionario diplomático o consular acreditado en España.
- c) Los nacidos en España de padres extranjeros, si ambos carecieren de nacionalidad o si la legislación de ninguno de ellos atribuye al hijo una nacionalidad.
- d) Los nacidos en España cuya filiación no resulte determinada. A estos efectos, se presumen nacidos en territorio español los menores de edad cuyo primer lugar conocido de estancia sea territorio español.

(Real Decreto de 24 de julio, 1998: 18)

La segunda vía de obtención de la nacionalidad española es por residencia, recogido en el artículo 21.2 del Código Civil. Para ello, los ciudadanos extranjeros deberán haber residido en España por un tiempo determinado. Por regla general el tiempo de residencia debe ser de, al menos, 10 años. No obstante, este tiempo se ve reducido a 2 años para algunas países de origen. Estos son los países iberoamericanos, Andorra, Filipinas, Guinea Ecuatorial, Portugal y extranjeros de origen sefardí. Del mismo modo, se verá reducido a un año para aquellos que hayan nacido en España y cumplan alguno de los siguientes criterios:

- a) El que haya nacido en territorio español.

- b) El que no haya ejercitado oportunamente la facultad de optar.
- c) El que haya estado sujeto legalmente a la tutela, guarda o acogimiento de un ciudadano o institución españoles durante dos años consecutivos, incluso si continuare en esta situación en el momento de la solicitud.
- d) El que al tiempo de la solicitud llevare un año casado con español o española y no estuviere separado legalmente o de hecho.
- e) El viudo o viuda de española o español, si a la muerte del cónyuge no existiera separación legal o de hecho.
- f) El nacido fuera de España de padre o madre, abuelo o abuela, que originariamente hubieran sido españoles.

(Real Decreto de 24 de julio, 1998: 20)

Por otro lado, la legislación ofrece a los extranjeros, que se hallan en ciertas condiciones, un beneficio para que adquieran la nacionalidad. Para ello deberán cumplir con alguno de los siguientes condicionantes:

- a) Por el representante legal del optante, menor de catorce años o incapacitado. En este caso, la opción requiere autorización del encargado del Registro Civil del domicilio del declarante, previo dictamen del Ministerio Fiscal. Dicha autorización se concederá en interés del menor o incapaz.
- b) Por el propio interesado, asistido por su representante legal, cuando aquél sea mayor de catorce años o cuando, aun estando incapacitado, así lo permita la sentencia de incapacitación.
- c) Por el interesado, por sí solo, si está emancipado o es mayor de dieciocho años. La opción caducará a los veinte años de edad, pero si el optante no estuviera emancipado según su ley personal al llegar a los dieciocho años, el plazo para optar se prolongará hasta que transcurran dos años desde la emancipación.
- d) Por el interesado, por sí solo, dentro de los dos años siguientes a la recuperación de la plena capacidad.

(Real Decreto de 24 de julio, 1998: 19)

La siguiente vía para determinar la nacionalidad española se hace por carta de naturaleza. Esta forma de solicitar la nacionalidad española es excepcional. El interesado debe justificar a través de esta carta cuales son los motivos o circunstancias para concederle la nacionalidad saltándose los requisitos que deben cumplir el resto de personas.

Igualmente, el extranjero podrá obtener la nacionalidad española por posesión de estado. Esta vía implica haber utilizado esta nacionalidad durante 10 años y haber hecho un buen uso de ella. Se basa en un artículo inscrito en el Registro Civil.

La última vía para adquirir la nacionalidad es con valor de simple presunción. Tal y como se recoge en el artículo 17. C del Código Civil son españoles los nacidos en España de padres extranjeros. No obstante, para ello ambos deben carecer de nacionalidad (apátridas) o el país de origen de sus padres no transmite la nacionalidad.

No obstante, será imprescindible superar los exámenes CCSE y DELE A2 para obtener la nacionalidad española. La primera prueba consiste en demostrar el dominio de los contenidos constitucionales y socioculturales de España. Por otro lado, en la segunda prueba el alumno debe demostrar que comprende y utiliza expresiones cotidianas, realiza sencillos intercambios comunicativos y es capaz de satisfacer sus necesidades inmediatas haciendo uso de la lengua española.

Estas pruebas van dirigidas a aquellos que quieren conseguir la nacionalidad española. Para ello, deberán ser mayores de 18 años y tener la capacidad legal para obrar. En la página del Instituto Cervantes se recoge que las pruebas CCSE van dirigidas para un amplio público, especialmente, mayores de 16 años. En el caso de ser menores de edad deberán ser inscritos por sus padres o tutores legales.

5. LA INMIGRACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID

La Comunidad de Madrid es la segunda región que más inmigrantes alberga. La cifra de inmigrantes solo es mayor en Cataluña y le siguen otras regiones como la Comunidad Valenciana y Andalucía. Estas cuatro regiones concentran el 67,48% de la inmigración. El Plan de Inmigración de la Comunidad de Madrid (2019-2020) recoge que en el 2010 una de cada 6 personas que vivía en la Comunidad de Madrid había nacido fuera de España.

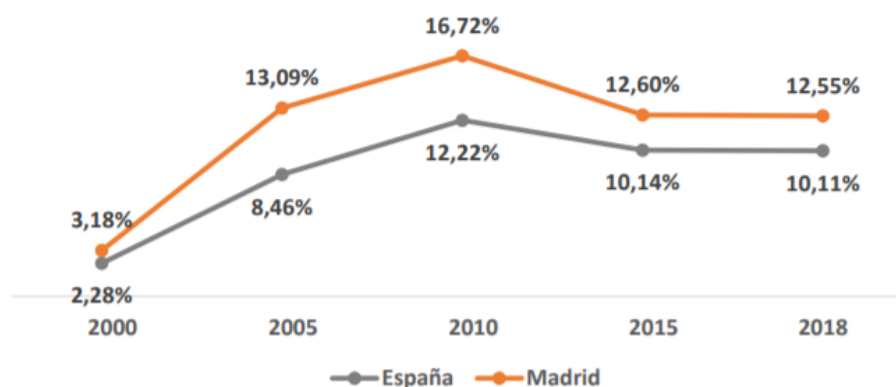


Gráfico 7. Evolución de la población extranjera en España y Madrid entre 2000 y 2018 en porcentaje sobre la población total. Fuente: Padrón Municipal del INE (2018).

El gráfico anterior muestra a Madrid como una región que atrae inmigrantes puesto que supera el porcentaje de personas extranjeras en España. Así, en el año 2018 Madrid albergaba un 2,44% más de personas extranjeras que España en porcentaje sobre la población total.

El Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos de la Comunidad de Madrid ha elaborado un Informe sobre la población extranjera empadronada en la comunidad y ha llegado a las siguientes conclusiones:

- En la Comunidad de Madrid hay actualmente 6.663.405 personas empadronadas, de los que 893.276 son extranjeros, es decir, un 13,4% de la población residente en Madrid son extranjeros, frente al 86,6% que tienen nacionalidad española.
- Respecto al año anterior, se produce un aumento de la población extranjera de 28.791 personas, en términos absolutos y un incremento del 3,33% en términos relativos. Es el mayor aumento de población extranjera en nuestra región desde el año 2009.
- En términos absolutos las nacionalidades mayoritarias que más han crecido son: Venezuela (+8,618), Honduras (+5,245), y Colombia (+4,235). En términos relativos las nacionalidades mayoritarias que más crecen interanualmente son Venezuela (40,2%), Honduras (35,9%), Italia (14%) y Colombia (11,3%).
- Sigue aumentando el peso de las mujeres extranjeras, que representa ya el 52,16% del total de población extranjera y se mantiene el carácter adulto en edad activa de dicha población, cuya media de edad es de 34,5 años.
- Cabe señalar que los municipios que más han crecido en población extranjera son Madrid (+26,993), Getafe (+1.354), Alcalá de Henares (+1,352), San Sebastián de los Reyes (+1,151), y Alcobendas (+1,082).

(2018:23)

Estas cifras nos indican la capacidad de la Comunidad de Madrid en atracción de personas. El Plan de Inmigración recoge algunos de los factores que contribuyen a un mayor asentamiento de población Inmigrante en la Comunidad de Madrid. Los inmigrantes han encontrado en Madrid un mercado laboral abierto con capacidad de ascenso y un acceso igualitario de mujeres y hombres (2019/20: 14).

NACIONALIDADES MAYORITARIAS	POBLACIÓN EXTRANJERA	%
RUMANIA	193.531	21,67%
MARRUECOS	78.769	8,82%
CHINA	60.715	6,80%
COLOMBIA	41.644	4,66%
ECUADOR	39.776	4,45%
ITALIA	30.850	3,45%
VENEZUELA	30.050	3,36%
PERU	28.825	3,23%
REPÚBLICA DOMINICANA	26.067	2,92%
BULGARIA	26.023	2,91%
PARAGUAY	25.403	2,84%
UCRANIA	23.935	2,68%
BOLIVIA	21.514	2,41%
HONDURAS	19.871	2,22%
POLONIA	18.984	2,13%

Gráfico 8. Nacionalidades mayoritarias y su porcentaje sobre el total de la población extranjera en 2018.
Fuente: Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid. Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos. Consejería de Políticas Sociales y Familia. Enero, 2018.

Como se muestra en el gráfico anterior el conjunto de nacionalidades latinoamericanas representan un 26,09%. Este porcentaje está formado por países como Colombia, Ecuador, Venezuela, Perú, República Dominicana, Paraguay, Bolivia y Honduras (ordenadas de mayor a menor número de habitantes en la Comunidad de Madrid). Dentro de este porcentaje no se tiene en cuenta a la población ya nacionalizada. España ofrece la posibilidad de iniciar el proceso de nacionalización a la población iberoamericana con dos años de residencia debido a los lazos históricos y culturales con estos países.

Siguiendo con el gráfico la primera nacionalidad que aparece representada por su mayor volumen de población extranjera es la rumana. Esta nacionalidad alcanza el 21,6% de la población inmigrante residente en la Comunidad de Madrid. No obstante, con el paso de los años su presencia se ha ido reduciendo puesto que en el año 2013 eran 220.641 habitantes frente a los 193.531 habitantes de origen rumano en 2018.

En segundo lugar, observamos la nacionalidad marroquí que alcanza el 8% de la población total inmigrante. Sus cifras han disminuido en los últimos años al igual que la sociedad rumana.

Por último, la población de origen chino. A diferencia de las anteriores ha sufrido un incremento de población residente en la Comunidad de Madrid en los últimos años. En el año 2018, 60.715 inmigrantes eran originarios de China frente a los 47.582 en el año 2013. Esta población no solo destaca por alta presencia demográfica, también es importante su capacidad de emprendimiento. Este puede ser el motivo por el que decidan establecerse en la Comunidad de Madrid al ser la capital de España.

En último lugar, vamos a tratar cómo se reparte esta población en los diferentes municipios pertenecientes al territorio de la Comunidad de Madrid y para ello atenderemos al gráfico que se mostrará al final. El 60% de la población extranjera se concentra en las áreas más dinámicas de la Comunidad, es decir, en la capital, la corona metropolitana sur y este y los municipios de la Sierra de Guadarrama conocida como la “sierra rica” debido a la mayor oferta de trabajos y viviendas.

Para Lora Tamayo (2006), la presencia de extranjeros se reparte en todos los municipios. No obstante, los vértices del triángulo que dibuja la Comunidad alberga bajas cifras de población extranjera Siguiendo a esta autora, las familias extranjeras tenderán a residir en la corona metropolitana y periferia, huyendo del bullicio de la capital y del alto coste que supone adquirir una vivienda en el centro. De este modo, según nos alejamos del centro observamos un mayor número de menores en edad escolar, extranjeros, sobre el valor de la población extranjera

MUNICIPIOS	POBLACIÓN DE DERECHO	POBLACIÓN EXTRANJERA	% POBLACIÓN EXTRANJERA
MADRID	3.275.195	462.429	14,12
MÓSTOLES	210.117	25.258	12,02
ALCALÁ DE HENARES	204.333	39.368	19,27
FUENLABRADA	201.194	27.042	13,44
LEGANÉS	192.134	21.186	11,03
GETAFE	188.838	28.460	15,07
ALCORCÓN	178.366	22.108	12,39
TORREJÓN DE ARDOZ	138.278	27.448	19,85
PARLA	131.850	28.968	21,97
ALCOBENDAS	117.620	16.750	14,24
ROZAS DE MADRID, LAS	95.573	8.682	9,08
RIVAS-VACIAMADRID	89.477	8.964	10,02
POZUELO DE ALARCÓN	86.049	7.307	8,49
SAN SEBASTIÁN DE LOS REYES	85.162	9.868	11,59
COSLADA	84.251	15.826	18,78

Gráfico 9. Distribución de la población extranjera en la Comunidad de Madrid por municipios. Fuente: Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid. Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos. Consejería de Políticas Sociales y Familia. Enero, 2018.

Capítulo 2

Padre: ¿Hay extranjeros en tu colegio?

Hijo: No, en mi colegio solo hay niños.

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN CONTEXTOS ESCOLARES

1. FAMILIAS Y CULTURA DE ORIGEN

1.1 APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE CULTURA

Comenzamos definiendo el concepto central sobre el que gira el apartado, la cultura. Pare ello, vamos a recopilar diferentes puntos de vista que han aportado diversos autores sobre el término.

En primer lugar, Besalú (2002: 26) señala que la cultura determina la manera de ser, los valores, costumbres y comportamientos de una comunidad humana. Del mismo modo, Dolores Juliana (1993: 91) recoge que la cultura es todo aquello que se aprende y se transmite socialmente. La definición que aporta Camilleri (1992: 35) señala, al mismo tiempo, que la cultura es mutable y está en constante construcción. Por último, Pérez Gómez (1998: 16) apunta que la cultura “facilita y ordena, limita y potencia, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado”.

A continuación, señalaremos las actitudes prototípicas con las que nos acercamos a las diferentes culturas. De este modo, nos apoyaremos en autores como Xavier Besalú Costa (2002) y los trabajos que ha realizado el Colectivo Amani en (1994).

- Etnocentrismo. Esta actitud de acercamiento a otra cultura usa como modelo la suya propia que, además, hace de utensilio de valoración. De esta forma, siempre se valora de un modo más positivo lo propio. Esta actitud contribuye a otorgar un valor superior a la cultura propia (dominante) que a la ajena (subordinada). Algunos ejemplos patentes de etnocentrismo son: eurocentrismo, afrocentrismo y sinocentrismo.
- Relativismo cultural. Esta actitud, a diferencia de la anterior, no toma como modelo la cultura propia. Se trata de acercarse a la otra cultura desde sus valores propios. De esta

manera, se contribuye a favorecer el respeto por las diferentes culturas, así como, la suspensión de los juicios de valor.

Del mismo modo, contribuye a enfatizar otros términos como la identidad y la diversidad cultural puesto que las diferencias culturales deben ser explicadas desde sus propios términos.

- Interculturalismo. Esta actitud parte de la tolerancia para practicar el diálogo desde la igualdad. En este sentido, mantiene una postura crítica hacia las diversas culturas, inclusive la propia.

El interculturalismo contribuye a favorecer la integración y convivencia entre culturas y el enriquecimiento mutuo, garantizando la convivencia de todas las culturas.

Debido al desplazamiento de inmigrantes y al contacto entre culturas se produce un proceso de aculturación. Redfield, Linton y Herskovits (1936) marcan que “la aculturación comprende los fenómenos que resultan de un contacto continuo y directo entre grupos de individuos que tienen culturas diferentes, con los subsecuentes cambios en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos” (Navas Luque et al. 2003: 40).

Del mismo modo, y apoyándonos en las investigaciones de Xavier Besalú (2002), Etxebarria (2012) y Carbonell (1995) encontramos diversas modalidades de relación que tienen lugar cuando conviven dos o más culturas:

- Integración. Berry (2001) aporta otro término, multiculturalidad. La integración o multiculturalidad favorece el diálogo entre las diferentes culturas, se observa la necesidad de relacionarse con el otro grupo. No obstante, no tienen el deseo de perder los rasgos culturales propios. Etxebarria (2002) concluye que en este tipo de relación es primordial la voluntad de la cultura mayoritaria para favorecer este proceso.
- Asimilación. De la misma manera, la asimilación es denominada por Berry (2001) como melting. El grupo minoritario busca relacionarse con la cultura mayoritaria, como en el caso anterior. Sin embargo, no tienen el deseo de mantener la cultura propia bien sea por voluntad u obligación. Autores como Totoricagüena Martín y Riaño Galán (2016) establecen que el deseo de abandonar la cultura propia puede ser motivado por la creencia de que, de este modo, podrán disfrutar de las ventajas del grupo mayoritario.
- Segregación. Esta modalidad está estrechamente relacionada con los guetos y la exclusión. En este caso el grupo minoritario desea mantener sus rasgos culturales pero no busca relacionarse con los miembros de la cultura mayoritaria.

- Exclusión. El grupo subordinado tiende a localizarse en los suburbios y zonas más alejadas de las ciudades. Como en el caso anterior no tiene el deseo de relacionarse con el grupo mayoritario pero, además, progresivamente va perdiendo sus propios rasgos culturales, quedando excluido de ambos grupos.

Muchos autores coinciden con del Arco (1998) y Berri (2001) en que la opción más favorecedora para ambos grupos es la integración. Apuntan que este sería el camino por el que deben guiarse las sociedades que presentan una gran diversidad. De este modo, ambos grupos mantendrán su cultura de origen, y a su vez, ningún grupo se podrá sentir excluido.

En este sentido, Berry (2001) ha establecido numerosos postulados que inciden en que la aculturación hace referencia a un proceso mutuo de ambos grupos y, por ello, la forma en la que tratemos la cultura afectará a todos ellos como se muestra en la tabla siguiente:

		GRUPO SUBORDINADO	GRUPO DOMINANTE								
		Grado de mantenimiento y valoración de la identidad cultural									
Grado de valoración y búsqueda de las relaciones con otros grupos		Integración	Asimilación	Multiculturalismo	<i>Melting pot</i>	+					
		Separación	Marginalización	Segregación	Exclusión	-					
		+		-		+		-			

Gráfico 10. Modelo de aculturación de Berry. Fuente : *El manual del profesor de ELE. Capítulo 17. (Miras y Sancho, 2007: 888)*

No podemos aproximarnos al concepto de cultura sin mencionar el “iceberg cultural”. Barquín lo define como un elemento que “deja ver claramente la diferencia entre lo que resulta fácilmente perceptible sobre las culturas, y todo aquello que está en la base y resulta menos visible, aunque sea precisamente lo más relevante” (2015: 448). En este mismo sentido, Pérez Contreras (2019) usa el término de la cebolla para comparar lo que sucede con la cultura. Esta profesora de cultura y lengua española señala que las capas de la cebolla manifiestan los elementos que componen la cultura. La primera apariencia se encuentra en la primera capa y es necesario descubrir todas las capas para conocer una cultura. Por ello, “lo que está sumergido, lo más profundo, es aquello a lo que solamente podemos acceder con el tiempo, la reflexión o las vivencias en esa cultura” (Pérez Contreras 2019: 1).

Después de esta aproximación al término nos preguntamos si debe el profesor enseñar la cultura de origen del alumno. Barquín zanja el debate y defiende que no es la función del profesor. En este sentido este autor apunta que “no es función de una escuela de Madrid enseñar a un niño a ser, por ejemplo, filipino. No hay un modo estándar o único de ser filipino, ni de ser, si se quiere de Mindanao” (2015: 450). Esta misma autora señala que no todas las familias desean el mismo grado de transmisión de la cultura de origen; como mencionábamos anteriormente puede haber distintas vías de proceder durante el proceso de aculturación. En este mismo artículo Barquín señala que se debe tener en cuenta el derecho del niño y evitar encasillarle en su herencia cultural.

1.2 EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En primer lugar, debemos aclarar el término educación intercultural. En ese sentido, Corpas Nogales (2011) propone que la finalidad de la educación intercultural es clasificar las diversas culturas sin atender a jerarquías. Este autor señala que “se trata de construir una nueva identidad cultural donde se conecten valores positivos de diferentes culturas ya existentes” (2011: 1). Este mismo autor señala los objetivos en los que se debe basar la educación intercultural:

- Incrementar la equidad educativa.
- Superar el racismo, la discriminación y la exclusión.
- Favorecer la comunicación y la competencia intercultural.
- Apoyar el cambio social según principios de justicia social.

(Corpas Nogales, 2011: 1)

Asimismo, Marí Ytarte determina los principios de obligatorio cumplimiento para que se produzca la educación intercultural. Estos son: el antirracismo, el multiculturalismo, el sentido de pertenencia a una comunidad y el principio de individualidad (1999: 21).

Por otro lado, Aguado (1997) apunta que la educación intercultural es una construcción elaborada por diferentes disciplinas como comprobaremos a continuación:

DISCIPLINAS	APORTACIONES A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
ANTROPOLOGÍA	Definición de términos como la cultura, la etnia, la minoría y la subcultura. Invariantes culturales. Teorías sobre el contacto e intercambio entre culturas.
SOCIOLOGÍA	Procesos de dinamismo social (conflicto, cooperación y relaciones de poder).

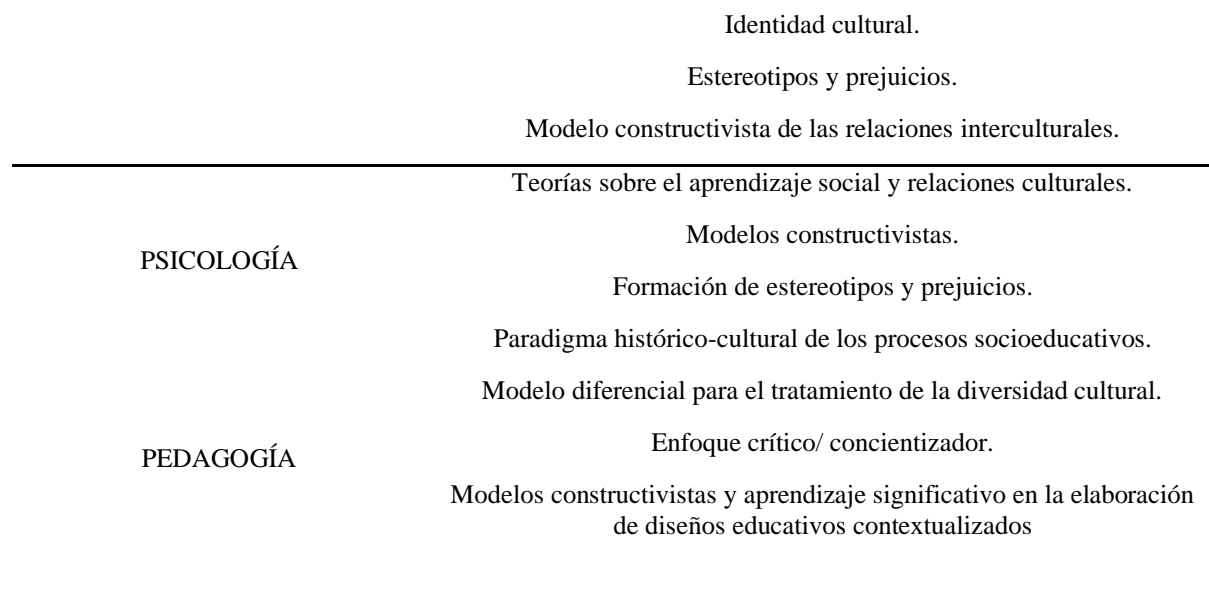


Gráfico 11. Aportaciones de las diferentes disciplinas a la educación intercultural. (Aguado 2007, según Corpas Nogales: 1)

Una vez definido el término interculturalidad, es importante reflexionar sobre el tratamiento que se le otorga al concepto en nuestra sociedad. Muchos autores coinciden en el tratamiento blando y la capacidad que tienen muchos partidos políticos en lavar su imagen gracias al término. Así pues, Barquín declara que es frecuente que muchos políticos inauguren “exposiciones, abran jornadas y fiestas interculturales, semanas de África, días de la tolerancia...” (2015: 460). Este mismo autor concluye que esos mismos políticos son los que luego endurecen las leyes de extranjería y nos ilustra con el siguiente ejemplo:

Llega a suceder que el mismo alcalde que presenta el programa de una jornada intercultural de la ciudad como inmejorable ocasión para el conocimiento mutuo y la relación entre personas de distintas culturas, es quien ha promovido que se endurezcan las condiciones para acceder a una ayuda social en su municipio, de modo que no pueda llegar a ella un buen número de familias convecinas de origen inmigrante (2015: 460).

Siguiendo con esta idea, podemos determinar que a los discursos ecológicos, coeducativos, igualitario, pacifista, democrático... se les debe añadir un nuevo término: interculturalidad (Lluch y Salinas, 1996: 80). En este sentido Touraine concluye que “¡Hay, pues que sacar ya la conclusión de que el debate sobre el multiculturalismo hace mucho ruido para nada...”. Tras estas palabras podemos determinar que la diversidad cultural debe conllevar un trasfondo sociopolítico para poder ser desarrollada. Asimismo, parece evidente, que carece de sentido tratar la diversidad cultural en una sociedad plagada de dominación cultural, así como prejuicios hacía las diferentes culturas.

El aumento de las migraciones debe favorecer una dinámica social multicultural. Por ello, es importante que las sociedades que presenten un gran volumen de migración favorezcan una educación intercultural. Muchos autores señalan la importancia de que la escuela no quede al margen en este escenario. En este sentido, Galino (1992: 267) señala que “la escasa eficiencia de la escuela para equilibrar las desigualdades genéticas y las oportunidades sociales del alumno, es una cuestión de primera magnitud”.

Nuestra sociedad ha sufrido grandes cambios, tanto cuantitativos como cualitativos, provocando una transformación en la construcción de la sociedad. Estos cambios han venido originados por el aumento de la inmigración y el gran volumen de alumno inmigrante o hijos de inmigrantes escolarizados en nuestro sistema educativo. De este modo, Palomero Pescador señala que “un número creciente de profesionales de la educación, especialmente en las zonas urbanas, se ven obligados, cada vez más, a afrontar un escenario pedagógico con nuevas necesidades educativas para las minorías étnicas o culturales históricas” (2006: 283). La educación intercultural ha supuesto un reto para todos los profesionales de la educación puesto que no sabía la manera de proceder. Corpas Nogales aconseja que se basen en la premisa siguiente: “La heterogeneidad cultural en las aulas es una riqueza que debemos aprovechar y no un problema para el aprendizaje de los alumnos” (2011: 3).

España ya contaba con referentes que previamente habían tratado la interculturalidad en los años 70. Estos son países con un mayor número de inmigración como Suecia, Holanda, Bélgica, Alemania, Francia, etc. De este modo, Jordán ya en el año 1996 muestra dos desviaciones teórico-práctica que venían siguiendo estos países y que aconseja evitar.

La primera práctica consistía en atender exclusivamente a aquellos alumnos provenientes de grupos minoritarios, especialmente de países pobres, a través de la educación compensatoria donde no se atendía de manera apropiada sus rasgos culturales. Este autor señala que se etiquetaba a los alumnos diferentes como deficientes. En esta línea, nos sugiere indicadores que nos alertan de que estamos llevando a cabo una educación intercultural asimilacionista y compensadora. Algunos de ellos son:

- Creer que la presencia de esos alumnos diferentes baja la calidad de la enseñanza y aumenta la conflictividad en los centros escolares que se ubican.
- Pensar que ni ellos ni sus familiares tienen interés por la escuela.
- Derivar estos alumnos hacia otros agentes educativos (¿profesores de educación especial. ... o de compensatoria?)

- Mostrar expectativas más bajas hacia ellos como aprendices, ignorar sus referentes culturales, y orientar su formación directamente al mundo laboral.

(Jordán, 1996: 2)

Del mismo modo, la segunda práctica referida a la educación intercultural se orienta a aquellas prácticas elaboradas por profesores que tratan la cultura de manera exótica. Esta práctica es conocida en Francia como la “pedagogía del cuscús” referido a la folklorización de la enseñanza de la cultura. Esta práctica también es conocida en América como las “tres eses del multiculturalismo” (food, festivals and famous men) y en Gran Bretaña se denomina “las tres eses” (saris, samosa y steelbands). Ch. L. Glen apunta que “la cultura es siempre algo más que fiestas y forma y modos de vestir y comer. Si no estáis en estrecho contacto con la cultura de los niños, sino que hacéis hincapié en aspectos poco habituales (de su cultura viva), puede que contribuyáis más a enajenarlos que a valorizarlos” (1992: 407).

Si las anteriores prácticas no son válidas nos preguntamos qué entendemos por una educación intercultural sensata. Son muchos los autores que estudian sobre el tema y haciendo una recopilación de todos ellos hemos podido determinar que la educación intercultural debe cumplir con los requisitos siguientes.

En primer lugar, las actividades dirigidas a trabajar la educación intercultural dentro del aula deben estar contextualizadas y se deben introducir de manera natural. Muchas prácticas educativas, como las jornadas interculturales, se trabajan de manera aislada y desconectada (Barquín 2009). En esta misma línea, Besalú considera estas prácticas “como actos desconectados y al margen de los aprendizajes habituales y considerados valiosos” (Barquín 2009: 448 *apud* Besalú 2007 y 2010). Por otro lado, Banks (2009) engloba este tipo de iniciativas dentro del “ethnic additive” por tratarse de una de las primeras respuestas para atender la educación intercultural.

Carbonell (2000) señala, además, que estas prácticas contribuyen a enmascarar las relaciones conflictivas que se dan entre el grupo dominante y subordinado como la marginación, la sumisión, etc. “Así la gestión de los conflictos no se aborda sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales” (2000: 2). Este mismo autor, en su decálogo para la educación intercultural, apunta que “No confundirás la interculturalidad con el folklorismo” (2000: 2).

En segundo lugar, se debe trabajar en el aula siguiendo un programa curricular no etnocéntrico. En este sentido, Lovelace señala que la función de la escuela es transferir aquellos

contenidos valores y actitudes propios de una cultura (1995: 21). De este modo, el profesor debe prestar cuidado y garantizar un modelo de enseñanza-aprendizaje cuyo currículum no sea etnocéntrico pues como indica Rodríguez Izquierdo no podemos educar en un modelo en el que “se seleccione, difunda, reproduzca e innove como cultura objetivada, únicamente el conocimiento representativo de la cultura dominante y mayoritaria, presentándola como única y universal del saber” (2004: 39). Esta misma autora señala que el modelo no etnocéntrico contribuye a adquirir una buena oportunidad para establecer diálogo y comunicación desde el conocimiento y respeto a las diversas culturas, de este modo la diversidad cultural se reconocerá como legítima como apuntó Muñoz Sedano (2003). Carbonell aconseja al profesor “bajarse de su torre de marfil y pasear algún día por entre las calles en las que residen sus alumnos, tomar un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrar en conversación informal con ellos, aceptar incluso la invitación de alguno a visitar su casa...” (2000: 6).

Por otro lado, vamos a tratar la importancia de que el alumno mantenga la lengua materna puesto que es un tema que merece especial atención. Autores como Coelho, Oller y Serra (2013) determinan que una buena actitud hacia la lengua de origen contribuye a facilitar el aprendizaje de la lengua extranjera. Nos preguntamos qué puede hacer la escuela para favorecer esto puesto que el profesorado desconoce la mayor parte de las lenguas de origen del alumnado inmigrantes. Barquín (2009) responde a este interrogante y apunta que desde la escuela se debe:

Alentar a la familia a no abandonar su lengua familiar con los hijos sino todo lo contrario (de modo que lean en casa con ellos, los envíen a clase de dicha lengua si es posible...), mostrar una actitud de estima hacia las lenguas de origen y contribuir a que estas estén presentes en el centro de diversos modos (carteles, poemas, canciones, actividades en las que se tengan en cuenta, etc. (2009: 451)

En el fragmento anterior Barquín menciona que una buena práctica para favorecer la adquisición de la lengua materna es que los alumnos acudan a clases donde se imparta esta lengua. Aquí se debe prestar cuidado pues son varios los autores que nos alertan sobre cómo proceder en este aspecto. En primer lugar Jordán (1996) indica una serie de condiciones que debiera cumplir esta práctica para que ni existan riesgos. Son los siguientes:

1. Que su enseñanza sea ofertada a todos los alumnos, en horario intraescolar y con carácter optativo (tanto para los autónomos como para los minoritarios)
2. Que el profesorado esté bien seleccionado, preparado, e integrado en el grupo de profesores, al igual que, por ejemplo, ha de estarlo el de lengua inglesa;...

3. Que no cumpla la función de mantener estáticamente y de forma forzada en los alumnos minoritarios una identidad cultural. Dado que esta no tiene por qué coincidir al final exactamente con la de sus padres...
4. Que para algunos (los más mayores, quizás) pueda suponer una orientación profesional, viéndola como una preparación para sacar, con estudios complementarios, un certificado de competencia lingüística que les ayude a una posible ocupación laboral (intérpretes, por ejemplo, en empresas internacionales).

En esta línea, Núñez y Cerillo señalan que la enseñanza de las lenguas maternas deben quedar incluidas dentro del currículo ordinario y así ofrecer un mayor número de facilidades para aquellos que dominan estas lenguas.

El siguiente criterio necesario para desarrollar la educación intercultural es el derecho a la indiferencia del alumnado inmigrante. Las prácticas llevadas al aula serán no directas y evitaremos señalar o preguntar directamente al alumnado para no ponerlo en evidencia. En la obra de Barquín (2009) encontramos la reflexión que hace una maestra de Educación Primaria acerca de cómo algunos niños ocultan aspectos de su vida diaria que no quiere compartir con el resto. De este modo “seleccionan, pues desde muy pequeños la información que ofrecen sobre sí mismos siguiendo criterios de lo que puede tener valor social en el aula” (2009: 461).

En este sentido, una buena práctica que debemos llevar al aula es la asamblea que suelen realizar los niños de infantil al comenzar la jornada escolar. Esta actividad creará un espacio de diálogo entre los alumnos que componen la clase y será la maestra quien de prestigio a las diferentes experiencias que viva el alumno. Además, Barquín señala la importancia del análisis de los mensajes emitidos por la profesora y lo ejemplifica de la siguiente manera “no es lo mismo iniciar el curso con la frase «a ver, contadme todos a dónde habéis ido de vacaciones este año» que empezar contando «a ver, ¿quién se ha quedado este verano cuidando del barrio como yo»” (Barquín, 2009: 461). Carbonell señala que el objetivo de toda educación intercultural debe residir en que todos somos más iguales que diferentes, no poniendo solo el foco en el respeto a las diversas culturas y el culto a la tolerancia.

El último requisito incide en la idea de que “la diversidad intragrupal puede ser más acentuada y significativa que la diversidad intergrupal” (Carbonell, 2000: 6). Barquín apoya la idea a través del siguiente ejemplo “un profesor universitario de mediana edad de Nueva Delhi puede tener más en común con otro de la misma edad de Barcelona que con una campesina anciana de su país” (2009: 450).

Es importante que los profesores entiendan que los miembros de un grupo no deben compartir, exactamente, todos los rasgos culturales. Se debe atender a otros aspectos influyentes como la edad, la formación, el nivel económico, etc. De este modo las prácticas conocidas popularmente como “las culturas del mundo” no tienen ningún sentido pues como señala Barquín trata las culturas como si se tratara de cajones independientes estableciendo fronteras nítidas entre ellas y no teniendo en cuenta todos aquellos rasgos que son compartidos por múltiples culturas.

El último aspecto que debe tener en cuenta el profesor es el de “otredad”. Este término se acentúa cuando de manera implícita el maestro trata de manera especial al alumnado inmigrante haciendo visibles las diferencias que mantienen con el resto. Los alumnos que pertenecen al grupo “homogéneo” los tratarán como extraños y como Dolores Juliano (2000) señala “se convierte en un regalo envenenado que termina generando guetos”.

Para finalizar Rodríguez Izquierdo apunta el carácter claramente discriminatorio que posee la educación intercultural al diferenciar entre extranjeros (procedentes de Europa y de países “del primer mundo”) e inmigrantes (procedentes de los países menos desarrollados). Esta misma autora hace hincapié en “el reconocimiento y valoración de todas las culturas presentes en el ámbito y entorno escolar y el enriquecimiento mutuo que este hecho supone en todo el proceso educativo” (1999: 75).

1.3 ATENCIÓN A LAS FAMILIAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Es sabido que las familias son un factor clave en el proceso de socialización, especialmente, durante los primeros años en la infancia del alumno. Guerrero (1996) define el proceso de socialización como “una sucesión de etapas y fenómenos en el tiempo marcados por diferentes contenidos y agentes de socialización que aparecen en cada individuo, sociedad y momento histórico determinado...” (Sánchez García 2009: 2 *apud* Guerrero, 1996). No obstante, el proceso de socialización requiere de otros agentes como la institución escolar y, con llegada de la adolescencia, recae un mayor peso en el grupo de iguales.

Sánchez García (2009) apunta que las influencias de cada uno de estos agentes (familia, amigos e institución escolar) tienen lugar de manera sistémica e interrelacionada. En este sentido, este autor señala que tendrán “una mayor incidencia de unas sobre otras dependiendo de la etapa evolutiva del menor, de las exigencias sociales, etc.” (2009: 2).

Son numerosos los estudios que señalan a las familias como foco principal dentro del sistema educativo. De igual modo, otros muchos estudios demuestran cómo la implicación de

las familias en la vida diaria del aula afecta de manera muy positiva en el rendimiento de los alumnos. En este mismo contexto, en Fapaes se apunta que es imprescindible la integración de las familias para poder integrar, de este modo, al alumnado. Asimismo, este autor alienta a desarrollar acciones desde el centro educativo para favorecer la colaboración de las familias en la vida diaria del aula. Siguiendo con este planteamiento, Besalú (2004) determina que las familias de alumnos inmigrantes suelen manifestar una actitud positiva hacia el centro escolar.

Para ellos, la escuela formará a sus hijos de manera instrumental y será el papel de la familia el de educar siguiendo sus rasgos culturales. Autores como Buendía (2005) y Soriano y Fuentes (2003) recalcan la importancia no solo de las familias sino del resto de agentes educativos comunitarios. Esta misma idea de participación y colaboración de los distintos agentes es apoyada por Gairín (2004), Casanova (2004), Morales y Collados (2001) y Ortega y Mínguez (2001) quienes determinan que “deben comprometerse y responsabilizarse de la educación de los menores” (Sánchez García, 2009: 2).

Nos gustaría hacer uso del siguiente gráfico elaborado por Sánchez García (2009) quien sintetiza las ideas de Henderson y Berla (1994) y Gómez (2004) acerca de sus investigaciones sobre los beneficios de las relaciones entre la familia y la escuela.

	Henderson y Berla (1994)	Gómez (2004)
En el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor rendimiento académico. - Mejor asistencia y más deberes hechos. - Los alumnos se derivan menos a educación especial. - Mejores actitudes y comportamiento. - Mayores tasas de graduación - Mayor matriculación en educación post-obligatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitud positiva. - Alto aprovechamiento en la lectura. - Mejor calidad en las tareas. - Una perspectiva positiva en la conexión escuela-hogar.
En el centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - La motivación e implicación de los profesores mejora. - Valoración positiva de los profesores por parte de los padres. - Más apoyo de las familias. - Mejor percepción de la escuela en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejor estado de ánimo. - Mejoramiento en el aprovechamiento estudiantil - Apoyo de los padres y la comunidad hacia la escuela.
En la familia	<ul style="list-style-type: none"> - Los padres tienen mayor confianza en la escuela. - El profesorado tiene mejores opiniones de los padres. - Los padres confían más en su capacidad para ayudar a sus hijos en el aprendizaje, y en ellos mismos como padres. - Ellos mismos se implican en actividades de formación. - Se garantiza una mayor continuidad entre las pautas que se dan entre la escuela y la familia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de cómo trabajar el sistema escolar. - Saben cómo ayudar a sus hijos a triunfar en la escuela. - Perspectivas positivas hacia los maestros.

Gráfico 12 . Beneficio de las relaciones entre familia y escuela. (Sánchez Núñez, A. y García Guzmán, A. 2009: 3)

Tras la reflexión de las ideas que se recopilan en el cuadro, nos atrevemos a determinar que todos los miembros que participan en él se sienten beneficiados de la implicación y participación de las familias en el centro educativo. En este sentido, Henderson y Berla (1994)

y Gómez (2004) consideran que las familias “se centran en actitudes interpersonales” mientras que el centro escolar “aporta beneficios centrados en los resultados académicos” Sanchez García, 2009: 3 *apud* Henderson y Berla (1994) y Gómez (2004). Según los estudios de Corte y Mínguez (2001) somos capaces de determinar que la escuela que aporta beneficios sobre los resultados académicos seguirá un corte intelectualista, no obstante, la centrada en las actitudes intrapersonales buscará la dimensión integral de la persona.

A continuación, vamos a presentar los modelos de relación existentes entre la familia y la escuela. Estos modelos son muy diversos y han ido transformándose a lo largo del tiempo. En un primer momento, las familias mostraban una mayor confianza hacia los maestros y hacia el centro escolar en su conjunto. No obstante, con el paso de los años y a medida que ha ido aumentando la formación académica de los padres es más frecuente, cada vez, encontrar familias que no confían en el centro educativo y en la buena labor del profesor. Siguiendo con esta última idea, Torres (2007) explica que esa desconfianza es la consecuencia del aumento de las “Home Schools”.

Por otro lado, Vila (1998) viene a señalar que la relación de las familias con la escuela depende, en gran medida, del nivel socio-profesional que posean. En este sentido, señala que las familias cuyo nivel sea bajo “se sienten incapaces de aportar cosas relevantes para la educación de sus hijos” (1998: 108).

Siguiendo con este planteamiento, no debemos olvidar a Joyce Epstein quién desarrolló un contrastado modelo basado en la participación y relación de las familias con el centro escolar, conocido con el nombre de “partnering”. Este modelo incluye los siguientes tipos de relación:

- Crianza
- Comunicación
- Voluntariado
- Aprendizaje en casa
- Colaboración con la comunidad
- Toma de decisiones

A su vez, Torres (2007) aporta sus propios cuatro modelos de relación entre instituciones, escolares y las familias. Son los siguientes:

- Burocrática. En este tipo de relación las familias solo acuden al centro en el plazo de matriculación de los alumnos. Una vez empezado el curso, solo se acercarán al centro para recibir información de tipo burocrática.
- Tutelar o de apoyo. El centro escolar manifiesta una actitud muy positiva hacia las familias de los alumnos, de este modo, crea programas cuyo objetivo es lograr su implicación. Las familias se convierten en voluntarios participando en las actividades que les propone el centro. Se considera a la familia como sujetos pasivos puesto que no participan en la toma de decisiones.
- Consumista. Este autor señala que este tipo de relación familia-escuela es consecuencia de los modelos neoliberales marcados por una fuerte filosofía de competitividad. En esta filosofía tendrá una mayor importancia quienes puedan adquirir mejores productos. Este hecho guarda relación con los modelos de relación entre la familia y la escuela debido a la libertad que tienen los padres para elegir el centro donde matricular a sus hijos. No obstante, no debemos olvidar que es frecuente que muchos centros escolares también elijan el alumno que se matriculará. Asimismo, estos centros concertados/privados le otorgan una gran importancia a los resultados académicos de los alumnos y que así ocupen los mejores puestos en los resultados de los rankings.
- Relación cívica o ciudadana. A diferencia del resto de modelos, en este caso, las familias serán agentes activos puesto que tomarán decisiones de manera conjunta al profesorado. Torres (2007) lo denomina “implic-acción” puesto que ejercen una implicación activa y democrática sobre los diversos proyectos curriculares.

Antes mencionábamos la actitud positiva que suelen manifestar las familias inmigrantes hacia los centros donde permanecen escolarizados sus hijos. No obstante, son numerosos los estudios que determinan la baja participación de este tipo de familias en los centros educativos.

En sentido, hemos querido investigar acerca de las causas que pueden originar este hecho, haciendo lectura de las opiniones de los diferentes autores que han investigado sobre el tema. Autores como Llorent Bedmar (2004) recogen que la baja participación de las familias puede verse causado por el desconocimiento de la lengua y cultura del país de acogida. Asimismo, Santos y Lorenzo (2009) señalan otras causas como la falta de estabilidad. Siguiendo con este planteamiento, y apoyándonos en autores como Funes (2000) y Sánchez, Pérez y Bermejo (2005) quienes señalan que la baja implicación puede venir originada por el fenómeno migratorio y la reagrupación familiar, las excesivas cargas sociales y legales, así como largas jornadas de trabajo e inestabilidad laboral, entre muchas otras. Por último, Salmerón (2003)

señala que es habitual que muchas familias inmigrantes deleguen en sus hijos mayores, de este modo, el proceso de socialización secundario adquiere un mayor peso.

2 RESPUESTAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS AL COLECTIVO DEL ALUMNADO INMIGRANTE

2.1 LEGISLACIÓN. EL DESARROLLO NORMATIVO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SOBRE ATENCIÓN LINGÜÍSTICA AL ALUMNADO EXTRANJERO

El sistema educativo español se regula a través de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOE). Esta ley fue modificada de manera parcial por la Ley Orgánica 8/ 2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Por ello, en adelante hablaremos de LOE/LOMCE. Para la elaboración de este apartado también se ha tenido en cuenta la Ley Orgánica 2/2009 de extranjería (LOEX), así como, la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En este apartado vamos a comprobar cómo estas leyes atienden al alumnado inmigrante, haciendo especial hincapié en la atención lingüística y el derecho y acceso a la educación.

En primer lugar, el derecho a la educación para los hijos de los inmigrantes queda regulado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, concretamente en su artículo 26.1, a través del principio de igualdad y no vulneración del derecho universal de estos menores a la educación. Del mismo modo la LOEX recoge en su artículo 9.1 que:

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 (...) Este derecho incluye la obtención de la titulación académica correspondiente y el acceso al sistema público de becas y ayudas en las mismas condiciones que los españoles.

Por otro lado, la LOE/LOMCE establece como principios básicos de la educación los siguientes:

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales,

económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

De este modo, se consigue una educación de calidad basada en la igualdad de oportunidades. Por ello, dedica el Título II a la equidad en educación donde encontramos un capítulo referido al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Concretamente, la sección 3 de este capítulo trata a los alumnos con integración tardía en el sistema educativo a través de sus artículos 78 y 79.

La LOE/LOMCE regula el acceso del alumnado inmigrante al sistema educativo español a través del principio de igualdad en su artículo 78.1 puesto que manifiesta que

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

Y en el 84.3 se determina que “en ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”

Por otro lado, en su artículo 78.2 manifiesta el deber de las administraciones de tener en cuenta las circunstancias del alumno y así poder incorporarle al sistema educativo de la manera más conveniente. Siguiendo este planteamiento la LOE/LOMCE señala que

Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.

Inmediatamente, el artículo 79 recoge la necesidad de atender a aquellos alumnos que manifiestan dificultades lingüísticas y en competencias básicas. De este modo, determina en sus artículos 79.1, 79.2 y 79.3 que:

1. 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.

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. 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 necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

Para finalizar el apartado, la Comunidad de Madrid establece las siguientes disposiciones vigentes para el alumnado de incorporación tardía.

- ORDEN 1644/2018, de 9 de mayo, de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se determinan algunos aspectos de la incorporación tardía y de la reincorporación del alumnado a la enseñanza básica del sistema educativo español en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.
- INSTRUCCIONES de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, de 28 de julio de 2008, por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros.
- CIRCULAR de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante (SAI).
- CIRCULAR de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria, de 29 de septiembre de 2008, por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Traductores e Intérpretes.

2.2 LAS AULAS LINGÜÍSTICAS

Como recogíamos en el apartado anterior, es la labor de las Administraciones educativas elaborar programas para atender aquellas carencias lingüísticas que pueden presentar algunos alumnos al incorporarse a nuestro sistema educativo. Asimismo, señalábamos que la labor de estos programas debe darse de manera simultánea a la escolarización de estos alumnos en un grupo ordinario. En este sentido, las comunidades autónomas han desarrollado programas para atender estas dificultades y favorecer la integración del alumnado inmigrante al sistema educativo español. El objetivo de este apartado es hacer un breve recorrido por cada uno de estos programas.

Nos gustaría comenzar señalando la importancia que tienen estas aulas para la integración del alumnado inmigrante. En primer lugar, consideramos necesario para que suceda la

integración que el alumno aprenda la lengua y, además, las pautas de comportamiento que se rigen en el centro. Siguiendo este planteamiento el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) recoge que

El conocimiento de la lengua resulta imprescindible para realizar el aprendizaje del currículo, del mismo modo que el conocimiento de las normas de convivencia de los centros escolares es una condición necesaria para lograr una adecuada interrelación entre los miembros de la comunidad educativa (CIDE, 2005: 66).

Por otro lado, Grañeras *et al.* (2007) señalan las características que definen a las aulas lingüísticas. En primer lugar, mencionan su carácter intermedio puesto que se trata de un lugar que les preparará para finalmente entrar en el aula de referencia. Seguidamente, mencionan su carácter abierto ya que no es habitual que los alumnos permanezcan la jornada completa en este tipo de aulas. Del mismo modo, señalan como una de sus características la intensidad debido a que en estas aulas interesa acelerar el proceso de adquisición de la lengua. Por último, mencionan la flexibilidad puesto que el número y tiempo de permanencia en ellas puede variar en función del ritmo de aprendizaje que manifieste el alumno.

En este sentido, observamos una gran labor de las diferentes Comunidades Autónomas por tratar como objetivo prioritario la enseñanza del español o, en algunos casos, la lengua propia de la Comunidad Autónoma para facilitar la incorporación e integración de todo el alumnado. Aunque comparten un mismo objetivo, estas aulas han sido denominadas de manera diferente entre las diversas Comunidades Autónomas. Algunos autores como García Fernández, Sánchez Delgado y Goenechea Permisán (2010) han recogido en sus artículos las diferentes denominaciones que se le otorga a las aulas lingüísticas en las Comunidades Autónomas de la siguiente forma:

Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura; Aulas de Acogida en Cataluña, Islas Baleares y Murcia; Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en Castilla-León; Grupos de Adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia; Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana; Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco; Aulas de Enlace en Madrid (García Fernández *et al.*, 2010: 475).

Por otro lado, Grañeras *et al.* (2007) proponen una agrupación de estas aulas por categorías en función de algunas semejanzas que podemos encontrar en ellas. Los autores informan de que esta clasificación puede ser modificada puesto que se puede atender a diferentes variables. No obstante, consideran que la clasificación es una herramienta muy oportuna para ofrecer una visión del panorama general de las aulas lingüísticas.

1. AULAS DE CARÁCTER TEMPORAL

Estas aulas ofrecen un periodo de adaptación focalizado en el aprendizaje del español y en las pautas que se rigen en el centro escolar en el que se matriculan.

1.1 CARÁCTER ITINERANTE

La intervención de los centros es de carácter temporal. Suelen establecerse durante uno o varios cursos escolares, coincidiendo con las épocas en las que se acrecienta el número de población extranjera.

Ejemplos:

- ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) en Andalucía y Extremadura.
- Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco.

1.2 CARÁCTER RELATIVAMENTE PERMANENTE

La intervención de los centros no es de carácter temporal, sino que son los alumnos los que permanecen un periodo de tiempo concreto durante la jornada escolar. Este tiempo se verá reducido a medida que los alumnos mejoran en el conocimiento de la L2.

Ejemplos:

- Las Aulas de Español para Inmigrantes en Aragón.
- Los Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia.
- Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid.

2. AULAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA

A diferencia de las aulas de carácter permanente, en las aulas de inmersión lingüística los alumnos permanecen la jornada escolar completa o gran parte de ella. La normativa de las diferentes Comunidades Autónomas determina cual será el tiempo máximo de permanencia en estas aulas, una vez finalizado se deberán incorporar al aula ordinaria con su grupo de referencia.

Ejemplos:

- ATIL (Aulas Temporales de Inmersión Lingüística) en Asturias.
- Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia.
- Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid.

3. “CUARTO” DE AULAS

Como las anteriores, este tipo de aulas acoge al alumnado inmigrante y da respuesta a sus necesidades educativas. Pero, además, elabora propuestas dinamizadoras sobre aspectos interculturales. Asimismo, son un nexo entre las Comunidades Autónomas y las diferentes instituciones.

Ejemplos:

- Aulas de Dinamización Intercultural en Cantabria.
- Aulas de Adaptación Lingüística y Social de Castilla y León.

Gráfico 13. Clasificación de las Aulas Lingüísticas. Elaboración propia a partir de la teoría de Grañeras et al (2007).

2.3 EI AULA DE ENLACE

2.3.1 CONCEPTO Y SENTIDO

El aula de enlace es un aula de inmersión lingüística que propuso la Comunidad de Madrid para atender al alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo. Esta medida se pone en marcha durante el curso 2002/2003 enmarcada dentro del Programa Escuelas de Bienvenida, coincidiendo con la gran llegada de alumnado inmigrante que tiene lugar a principios de la década de los 2000.

Las aulas de enlace han sufrido algunos cambios desde su creación. En primer lugar, en el curso académico 2006-2007 se alargó tres meses el tiempo de estancia en el aula de enlace. Ahora es necesario que los alumnos permanezcan 9 meses, pudiéndose prolongar. Por otro lado, en el curso académico 2005-2006, se estableció que el alumnado inmigrante debía irse incorporando a su aula de referencia en asignaturas como Educación Física, Educación Artística, Plástica y Visual, Tecnología, Música y tutoría.

Por otro lado, podemos encontrar tres tipologías dentro del aula de enlace:

- De enseñanza Primaria (3º a 6º de Educación Primaria)
- De enseñanza Secundaria (1º a 4º de la ESO)
- Mixta

2.3.2 BREVE RECORRIDO NORMATIVO

Para una adecuada descripción debemos atender a la fundamentación normativa. Son muchas las normas que regulan la incorporación tardía del alumnado en el sistema educativo; en este apartado nos vamos a centrar en los Reales Decretos y los Currículos Oficiales de la Comunidad de Madrid.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, recoge en el artículo 14.5 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de Educación Primaria, así como en el artículo 18 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, que:

Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de dos años podrán ser escolarizados en el curso inferior al que les correspondería por edad. Para este alumnado se adoptarán las medidas de refuerzo necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios. En el

caso de superar dicho desfase, se incorporarán al curso correspondiente a su edad. (RD 1105/2014: 182 y RD 126/ 2014: 13)

Descendemos a los currículos oficiales. El Decreto 89/2014, de 24 de julio por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad de Madrid, en su artículo 17 y; el Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria, en su artículo 18:

La intervención educativa en esta etapa debe facilitar el aprendizaje de todos los alumnos que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales por discapacidad, por dificultades específicas de aprendizaje (entre ellas la dislexia), por presentar Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por su incorporación tardía al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar. Corresponde a la Consejería con competencias en materia de educación adoptar las medidas necesarias para identificar a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje y valorar de forma temprana sus necesidades. (Decreto Primaria 89/2014: 10)

Cuando presenten graves carencias en la lengua castellana recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal. (Decreto Secundaria 48/2015: 16)

Del mismo modo, la ORDEN 1644/2018, de 9 de mayo, determina algunos aspectos de la incorporación tardía y de la reincorporación del alumnado al sistema educativo español.

La Comunidad de Madrid ha elaborado las INSTRUCCIONES, de 28 de julio de 2008, donde se regulan la escolarización y las aulas de enlace para aquellos alumnos inmigrantes.

Asimismo, la Comunidad elabora una CIRCULAR para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante (SAI) y otra CIRCULAR por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI), los cuales serán descritos en un apartado posterior.

2.3.3 OBJETIVOS

De acuerdo con las instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, de fecha 17 de julio de 2006⁵, el aula de enlace debe cumplir con los siguientes objetivos generales:

- Posibilitar atención específica al alumnado extranjero con desconocimiento del idioma español o con grave desfase curricular, que se incorpora a lo largo del curso escolar, apoyando la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, y desarrollando el proceso de enseñanza/aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares.
- Facilitar la incorporación y acortar el periodo de integración de este alumnado al sistema educativo.
- Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural de alumno.
- Lograr que el alumnado se integre en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y en las mejores condiciones.

2.3.4 DESTINATARIOS

Atendiendo a las instrucciones anteriores, el aula de enlace va dirigida a aquellos alumnos de entre 9 y 16 años que han sido escolarizados por primera vez en el sistema educativo español. Estos alumnos, deben cumplir con alguna de las siguientes distintivas:

1. Desconocimiento del castellano o bajo nivel de comprensión.
2. Desfase curricular superior a dos años académicos.
3. Ausencia de escolarización en sus países de origen.

2.3.5 CENTROS EN LOS QUE SE OFERTA

La petición de un aula de enlace puede provenir de un centro público o concertado de la Comunidad de Madrid. Para el curso 2019/2020 se han recogido 48 aulas de enlace en centros privados financiados con fondos públicos.

La Consejería de Educación publicó en el año 2006 una serie de criterios que debía cumplir los centros para la concesión del aula de enlace:

⁵ Los objetivos han sido tomados de la normativa que regula el funcionamiento de las Aulas de Enlace en el año 2006. No obstante, también podemos encontrarlos en la normativa correspondiente al año 2008 pero aparecen menos desarrollados.

1. que el centro acepte el Programa Escuelas de Bienvenida
2. que disponga de un espacio adecuado
3. que el centro acepte escolarizar a los alumnos del Aula de Enlace, una vez que finalicen su periodo en ella, siempre que existan plazas disponibles
4. que el centro esté ubicado en zonas de alta concentración de población extranjera
5. experiencia previa del centro en escolarización de alumnos que desconocen el castellano
6. que el centro disponga de programa de comedor, de extraescolares, que participe en el programa Aulas Abiertas y permita el uso de sus instalaciones en periodos no lectivos
7. deben concederse de forma proporcional, tanto en la relación entre áreas rurales y urbanas, como en el nivel de enseñanza.

2.3.6 ANÁLISIS CRÍTICO

Son muchos los autores que dudan del funcionamiento de las Aulas de Enlace. Carbonell (2000) ya manifestaba antes de la creación de las Aulas de Enlace que no debemos caer en la tentación de hacer agrupaciones homogéneas de alumnos. Este mismo autor señala cuales pueden ser las razones para hacerlo y todas señalan a la mayor comodidad por parte del profesorado.

Siguiendo este planteamiento, Pérez Milans decide referirse a las Aulas de Enlace como islotes de bienvenida y se pregunta por el tiempo en el que conseguirán salir de ellos y la forma en la que lo harán. Este autor ha comprobado como en numerosas ocasiones el profesor del Aula de Enlace ha tenido que casi rogar a los profesores de las diferentes áreas para que el alumno inmigrante se fuera incorporando progresivamente. Del mismo modo, este autor señala que una vez incorporados a sus aulas de referencia mantienen ese “islote” puesto que tienden a agruparse en los recreos los alumnos que previamente habían permanecido en el aula de enlace.

Seguidamente, incluimos una cita de este autor donde señala cómo será el viaje entre el “islote” previamente mencionado y el aula de referencia a la que denomina “continente”.

Pero este viaje que ellos hicieron no fue como el que un turista hace a la vuelta de sus vacaciones en alguna isla remota; su viaje, como reza el título de esta parte del relato, fue como el de unos naufragos que, mucho tiempo después de haber vivido en un islote perdido en algún océano, hubieran sido rescatados y llevados de vuelta a un gran continente. Nada fuera de la isla parecía tener ya sentido para ellos, y no terminaban de adaptarse a la nueva realidad. Éste parecía ser el resultado de una aplicación del programa Escuelas de Bienvenida.

(Pérez Milans, 2009: 139)

Por otro lado, los estudios de Cucalón Tirado y Del Olmo revelan que más del 50% de los alumnos que han estado en las aulas de enlace acabarán en Programas de Educación Compensatoria. En este sentido, revelamos que este programa es un fracaso y, especialmente, para aquellos alumnos con buena trayectoria antes de su llegada a España y, que siguiendo a estas autoras, es frecuente incorporarlos en niveles inferiores “argumentando que su desfase lingüístico se traduce automáticamente en desfase académico en todas las áreas” (Cucalón Tirado y Del Olmo, 2010: 232).

Pérez Milans apoya la idea pues cuando fue a visitar a alumnos que habían pertenecido al aula de enlace se encontraban en la mayoría de los casos en Programas de Diversificación o de Educación Compensatoria.

Otro de los aspectos que se menciona en diversos estudios es la “imagen del déficit”. Bernstein ya en el año 1993 señalaba que se estaba construyendo una imagen del alumnado inmigrante como problemático. Pérez Milans también señala que el alumnado inmigrante suele ser generalizado por sus malos resultados académicos. Por su parte, Margarita del Olmo señala que

El programa sólo tiene en cuenta que les falta la lengua vehicular y si tienen un desfase académico, en caso de que lo haya, y se espera que el trabajo de los profesionales que ponen en práctica esta medida se centre exclusivamente en eso que les falta. De lo que les «sobra» nada se menciona. Muchos chicos y chicas vienen con un nivel académico superior al de sus grupos de referencia, pero este hecho no se tiene en cuenta para diseñar un programa de adaptación, no he conocido a ningún alumno del Aula de Enlace que haya sido emplazado en un programa de altas capacidades, como el diseñado por la propia Consejería de Educación entre las medidas de atención a la Diversidad.

(Del Olmo, 2007: 201)

Margarita del Olmo recoge que hay que prestar cuidado a la forma de dirigirse a estos niños, en la mayoría de los casos adolescentes, pues a esta edad los juicios que hagan sobre ellos pueden afectar negativamente a su identidad social. La autora señala que “ la puesta en tela de juicio de sus capacidades y habilidades les afecta profundamente, en un momento en que sus vidas han sufrido una significativa transformación a causa del proyecto migratorio de sus padres” (Del Olmo, 2007: 201).

Conviene añadir, como otro de los grandes errores de las aulas de inmersión lingüística, la prohibición de muchos maestros a hacer uso de la lengua materna en el aula. Se trata de un grave error, pues son numerosos los estudios que determinan que una buena actitud hacia la L1 facilitará el aprendizaje de la lengua extranjera. Pérez Milans recoge en sus estudios la falsa creencia de algunos profesores al pensar que “para aprender una lengua hay que olvidar la otra, no pensar en ella, no hacer uso de ella” (Pérez Milans, 2009 :131).

Para finalizar, vamos a recoger la comparación que hace Margarita del Olmo entre el Aula de Enlace y el útero ya que considera que es el lugar que gesta al alumnado inmigrante. Del Olmo a través de esta comparación critica el funcionamiento de este tipo de aulas; señala que funcionan como un útero ya que parece que el alumnado inmigrante no era nada antes de su entrada. En este sentido, la autora menciona que “son solo proyectos de seres sociales con un cierto status jurídico no muy bien definido y una condición discutible” (Del Olmo, 2007: 201). Haciendo uso de la comparación, esta misma autora recoge que el aprendizaje del español será el cordón umbilical puesto que “su grado de competencia (...) será el que determine que el embarazo ha llegado a término”. De acuerdo con todo lo anterior, Del Olmo concluye que no se trata de un aula de bienvenida sino un aula de preparación a la bienvenida. Para finalizar la autora compara las rabietas que pueden llegar a tener estos adolescentes con las patadas del embarazo.

2.4 ACTUACIONES DE REFUERZO LINGÜÍSTICO Y ACCESO CURRICULAR

La situación de partida con la que llega el alumno inmigrante es diferente para todos ellos. Es imprescindible que el tutor evalúe al alumno y, de este modo, pueda establecer medidas para atenderlo de manera correcta. Es labor del tutor determinar si el alumno conoce o desconoce la lengua vehicular; para ello, deberá elaborar una evaluación inicial del español como segunda lengua. De igual modo, es importante considerar si el alumno presenta retraso escolar asociado o desfase curricular. Este desfase tendrá lugar cuando el alumno presente un retraso de dos o más años en su competencia curricular. En esta situación la evaluación será realizada por el Equipo Psicopedagógico o el Departamento de Orientación.. A continuación, y a través de un cuadro-resumen, mostraremos las diferentes situaciones que pueden tener lugar cuando el alumnado inmigrante llega al centro escolar.

ACCESO AL CURRÍCULO DEL ALUMNADO INMIGRANTE

1. CONOCE EL ESPAÑOL

Tiene retraso escolar asociado → Compensación educativa.	No tiene retraso escolar normalizado → Escolarización normalizada.
--	--

2. NO CONOCE EL ESPAÑOL

Tiene retraso escolar normalizado → Inmersión lingüística y compensación educativa. No tiene retraso escolar asociado → Inmersión lingüística.

Gráfico 14. Elaboración propia a partir de Estrategias Educativas para la atención del alumnado inmigrante de la consejería de educación (2005).

Seguidamente y, antes de establecer cuáles serán las actuaciones de refuerzo lingüísticos para los alumnos de incorporación tardía, vamos a determinar qué necesidades pueden presentar estos alumnos.

- En primer lugar, el alumno manifiesta la necesidad de adquirir una competencia comunicativa en la nueva lengua.
- Conocer la cultura y las costumbres del país de acogida y, a su vez, el respeto a sus rasgos culturales propios y su religión de pertenencia. De este modo, conseguiremos que el alumno se sienta acogido.
- En último lugar, atender a sus circunstancias para poder ofrecer una respuesta a ajustada y hacer más sencillo su proceso de integración.

Siguiendo este planteamiento García Perales (2009) agrupa las necesidades del alumnado inmigrante atendiendo a la siguiente clasificación:

- Lingüísticas. El alumnado debe aprender a comunicarse usando la lengua del país de acogida y así poder relacionarse y facilitar el aprendizaje de los contenidos.
- Curriculares. En algunas ocasiones el alumnado llega con importantes desfases curriculares.
- Tutoriales. A través de la acción tutorial se debe facilitar el proceso de integración y favorecer la tolerancia del resto de alumnos hacia las costumbres culturales diferentes a las propias.

Para atender a este tipo de alumnado disponemos de medidas de carácter curricular cuyo objetivo es ayudar a los alumnos a superar alguna dificultad a lo largo de su paso por el sistema educativo. Dentro de estas medidas merecen especial atención:

- El refuerzo educativo. La Comunidad de Madrid establece en su artículo 4 de su Proyecto de Orden de la Consejería de Educación e Investigación, por la que se determinan algunos aspectos de la incorporación tardía y la reincorporación de alumnos a la enseñanza básica del sistema educativo español que todos aquellos alumnos que presenten desfase curricular serán escolarizados en un curso inferior y se le aplicarán medidas de refuerzo cuyo objetivo será facilitar la integración y lograr superar ese desfase.

- La adaptación curricular significativa. La Orden 1493/2015, de 22 de mayo, de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se regula la evaluación y la promoción de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, que cursen segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Enseñanza Básica Obligatoria, así como la flexibilización de la duración de las enseñanzas de los alumnos con altas capacidades intelectuales en la Comunidad de Madrid señala que se podrán establecer adaptaciones curriculares significativas como medida excepcional para atender a aquellos alumnos que presenten necesidades educativas especiales, donde se incluye al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo.

De igual modo, los centros escolares deben elaborar un Plan de Acogida donde se recoge una serie de actuaciones para facilitar la incorporación e integración del alumnado inmigrante y dar respuesta a todas las necesidades mencionadas anteriormente. Algunos de los objetivos que se pueden plantear a través del Plan de Acogida en referencia a la familia y los alumnos son:

- Elaborar un proyecto de Educación Intercultural.
- Facilitar y elaborar materiales didácticos para trabajar las diferentes culturas y mejorar la convivencia de todos los alumnos matriculados en el centro.
- Favorecer y facilitar la participación de las familias en la toma de decisiones y en la actividad diaria del aula.
- Realizar programas de bienvenida.
- Contribuir a que el alumnado desarrolle actitudes positivas hacia la comunidad escolar donde se incluye el alumnado inmigrante y sus familias.

2.5 OTROS MODELOS ORGANIZATIVOS: LA ATENCIÓN DESDE EQUIPOS EXTERNOS DE APOYO A LOS CENTROS

En primer lugar, el SERVICIO DE APOYO ITINERANTE DEL ALUMNADO INMIGRANTE (SAI) es un servicio que estableció la Comunidad de Madrid en el curso 2000-2001, pocos años antes de establecerse las Aulas de Enlace. Este servicio de apoyo tiene como finalidad proporcionar una fácil incorporación del alumnado inmigrante, especialmente cuando desconocen la lengua vehicular, a los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

La Comunidad de Madrid elaboró en el curso 2007-2008 una Circular de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas profesionales por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del servicio de apoyo itinerante a alumnado inmigrante

(SAI). De este modo, hemos podido acceder a numerosa información acerca de su funcionamiento y sentido.

Este servicio tiene una doble finalidad. Por un lado, orienta y asesora a los centros educativos mediante programas donde se ofrece información acerca de la inserción e incorporación de los alumnos inmigrantes al proceso educativo. Por otro lado, apoya a los centros a través del sostén a la adquisición de competencias básicas para los alumnos inmigrantes de reciente incorporación. Pasamos a describirlas con mayor detalle a continuación:

2.5.1 FUNCIÓN DE ASESORAMIENTO

Esta función va a especialmente dirigida a aquellos centros públicos o privados que cuentan con un importante número de alumnado inmigrante. El SAI se encargará de informar en estos centros sobre cuestiones relacionadas con materiales, recursos y metodología.

La circular previamente mencionada recoge tres objetivos que pretende alcanzar el SAI a través de la función de asesoramiento. Son los siguientes:

- Asesorar sobre el desarrollo de programas específicos de acogida que favorezcan la inserción socio-afectiva del alumnado inmigrante en centros públicos y centros privados concertados, favoreciendo la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo.
- Orientar respecto a recursos materiales y metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua, ofreciéndolos, en especial, a los profesores de las Aulas de Enlace.
- Facilitar la incorporación de los alumnos con desconocimiento del español, procedentes o no de las Aulas de Enlace, a los grupos ordinarios.

(CIRCULAR 2007/2008: 2)

2.5.2 FUNCIÓN DE APOYO

Al igual que en la función anterior este programa va dirigido a los centros públicos y privados de la Comunidad de Madrid con una fuerte presencia de alumnado inmigrante. Pero, además, debe cumplir con uno de los siguientes criterios:

- No disponen de profesorado de apoyo del Programa de Educación compensatoria.
- Disponen de profesorado de apoyo del Programa de Educación compensatoria pero tienen un elevado número de alumnos con desconocimiento del español.

(CIRCULAR 2007/2008: 3)

En segundo lugar, el SERVICIO DE TRADUCTORES E INTERPRETES (SETI). Este programa está destinado a favorecer la relación entre las familias inmigrantes, desconocedoras de la lengua española, y los sistemas educativos. Este programa comenzó a funcionar durante el mes de mayo del curso académico 2001/2002, siendo muy numerosas sus labores de traducción e interpretación desde que se puso en marcha el programa. En el curso académico 2003/2004 se llevaron a cabo 224 interpretaciones y 222 traducciones. Las traducciones e interpretaciones tienen lugar en más de 30 idiomas, son los siguientes: Alemán, Árabe, Armenio, Búlgaro, Bambara, Soninké, Chino, Francés, Farsi, Georgiano, Macedonio, Wolof, Japonés, Portugués, Polaco, Ruso, Rumano, Serbocroata, Ucraniano, Coreano, Bereber, Bengálí y Lingala.

La Comunidad de Madrid elaboró una Circular de la Dirección General de Educación Infantil y Primaria por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del servicio de traductores e intérpretes. Gracias a esta circular hemos podido comprobar cuales son los objetivos del programa, así como los destinatario a los que especialmente va dirigido. Los objetivos que recoge la circular son los siguientes:

- Favorecer la relación académica y educativa entre los centros educativos y las familias del alumnado que, por proceder de otros países, desconocen la lengua española.
- Apoyar, tanto a los centros sostenidos con fondos públicos, como a cualquier otro Servicio Educativo, para la transcripción de documentos oficiales y para actuar directamente en los centros cuando se detecten en un alumno especiales dificultades en su aprendizaje que requieran una información más específica.

(CIRCULAR 2008/2009: 1)

De igual modo, en esta circular se señalan los destinatarios a los que se dirige el programa; deberán ser familias de alumnos matriculados en centros públicos que desconozcan la lengua española.

Por último, el CIDE señala que la página web de la Comunidad de Madrid (www.madrid.org/promocion/diver/traduccioneseiti.htm) tiene disponibles alrededor de 20 documentos traducidos en los idiomas más usados. Actualmente, el enlace a esta página web nos aparece como no disponible.

3 EL ALUMNADO INMIGRANTE Y EL PROFESORADO COMO UNA DE LAS GRANDES CLAVES PARA EL CAMBIO

3.1 OBSTÁCULOS DE INTEGRACIÓN Y RECHAZO AL ALUMNADO INMIGRANTE

Este apartado consiste en un breve análisis sobre la situación de los alumnos inmigrantes en España, determinando cuáles son los obstáculos que hacen más difícil su proceso de integración.

En primer lugar, vamos a estudiar el grado de rechazo que sufre el alumnado inmigrante. Para ello, nos vamos a apoyar en los estudios empíricos que realiza el Defensor del Pueblo sobre la situación educativa de este colectivo (2003). Este estudio realiza, en primer lugar, una serie de preguntas al profesorado para determinar cuál es su actitud hacia este tipo de alumnado, para ello se les formula una pregunta y deben contestar escogiendo entre una de las cuatro posibilidades que se les plantea. En especial, la primera y segunda pregunta del estudio, va enfocada a comprobar cuál es el grado de valoración hacia la inmigración y la presencia de alumnado inmigrante dentro del aula.

En la primera pregunta planteada⁶ sobre la inmigración el 75,2 % del profesorado escoge la opción 2: “Tienen derecho a venir pero con control”. Es decir, reconocen el derecho a la inmigración pero para ellos es fundamental que se realice de manera controlada y ordenada.

La segunda pregunta⁷ que se les hizo fue dirigida a analizar la aceptación de la presencia de alumnado de origen inmigrante en el centro. A pesar de que estos docentes muestran una actitud positiva hacia la inmigración, tan solo el 24% mantiene el deseo de que estos alumnos puedan ser incorporados en su aula. Siendo la respuesta mayoritariamente escogida por los docentes la siguiente: “Me parece bien que haya alumnos extranjeros en el centro”. Es decir, los maestros

⁶ Preguntas para determinar la actitud del profesorado hacia la inmigración: Con cuál de las siguientes afirmaciones estás más de acuerdo: 1. Creo que es bueno que vengan inmigrantes porque trabajan, crean riqueza y se mantiene la población. 2. Los inmigrantes tienen derecho a venir cuando hay trabajo para ellos, pero con control. 3. A veces no está bien que vengan inmigrantes porque en España hay mucho paro y además aparecen problemas. 4. La gente se debería quedar en su país de origen porque donde hay muchos inmigrantes en seguida aparecen problemas. Fuente: El Defensor del Pueblo (2003: 448).

⁷ Pregunta para determinar la actitud del profesorado hacia la presencia de alumnado inmigrante en los centros escolares y aulas: Con cuál de las siguientes afirmaciones estás más de acuerdo: 1. Me gustaría que en mi clase hubiera alumnos y alumnas de distintos países, creo que es una buena experiencia. 2. Me parece bien que haya alumnos y alumnas de distintos países en el colegio/instituto porque tienen derecho a la educación. 3. Me da igual si tiene que haber alumnos extranjeros en el colegio/instituto, pero yo preferiría que no estuvieran en mi clase. 4. Los alumnos extranjeros deberían ir a colegios/institutos especiales. Fuente: El Defensor del Pueblo (2003: 449).

no muestran rechazo a la presencia de alumnado inmigrante en el centro escolar, no obstante, la mayor parte de ellos no los quiere atender de manera directa.

Este estudio también recoge información acerca de las actitudes que muestran los alumnos españoles hacia el alumnado inmigrante. La información que se pretende recoger con el estudio va encaminada a conocer ideas generales sobre el fenómeno migratorio y sus sentimientos acerca de la presencia de alumnado extranjero en su aula o centro escolar. Sus repuestas⁸ determinan que un 63,5% del alumnado español mantiene una actitud positiva hacia la inmigración. No obstante, el resto de ese porcentaje presenta actitudes negativas, siendo bastante amplio pues representa 36,5% del total. Por otro lado, cuando se les pregunta sobre la presencia de este tipo de alumnado en sus centros escolares el 84% escoge las dos primeras preguntas que se corresponden con actitudes positivas hacia su presencia en las aulas y en sus centros escolares. Es decir, este estudio refleja que los alumnos muestran un menor rechazo a los fenómenos migratorios cuando estos individuos son compañeros de clase.

Seguidamente, vamos a mostrar cuáles son los obstáculos de inmigración a los que debe hacer frente el alumnado inmigrante y para ello nos vamos a apoyar en las investigaciones de Félix Etxeberria y Kristina Elosegui. Estos mismos autores señalan que “el discurso sobre la educación intercultural y la integración de los inmigrantes, especialmente el alumnado inmigrante, va por unos derroteros más optimistas que la realidad representada por las tendencias, actitudes, legislación o los resultados académicos del alumnado inmigrante” (2009: 238).

El primer obstáculo al que el alumno inmigrante debe hacer frente es su mayor escolarización en los centros públicos. En nuestro país el alumnado se puede distribuir en centros públicos, concertados y privados, en función de su titularidad. Como mencionábamos en el capítulo de inmigración en el curso 2018/2019 el número de alumnos matriculados en centros privados fue de 166.191 frente a los 631.427 alumnos extranjeros matriculados en los centros públicos⁹. Por otro lado, debemos señalar que los hijos de familias procedentes de África y del centro y sur de América tienden a escolarizarse en mayor medida en centros públicos que las que provienen del Norte de América y algunos países de la Unión Europea.

⁸Las preguntas coinciden con las realizadas al conjunto del profesorado.

⁹ Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional / Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Esto supone un problema puesto que esta tendencia favorece la concentración y “guetización” del alumnado inmigrante lo que dificulta su integración.

En segundo lugar, debemos recoger la importancia del aprendizaje de la lengua de acogida, así como el deseo de mantener la lengua materna del alumnado inmigrante. El aprendizaje de la lengua de acogida resulta factor imprescindible que determina el grado de aprendizaje de los contenidos curriculares. Cummins (2001) señala que este obstáculo se agravará cuanto mayor sea la edad a la que el alumnado se incorpore al sistema educativo. Este mismo autor recoge que harían falta alrededor de 5 años para que un alumno inmigrante dominara la lengua del país de acogida. De este modo, se encuentran ante un gran obstáculo frente a los alumnos nativos continúan su aprendizaje mientras sus compañeros inmigrantes intentan ganar fluidez en la lengua vehicular.

Por otro lado, ya mencionábamos en el apartado 1.1 del capítulo 2 sobre la infinidad de artículos e investigaciones que recomendaban no abandonar la utilización de la lengua materna, pues una buena actitud hacia ella favorecía el aprendizaje de la lengua extranjera. Siguiendo este planteamiento, el análisis descriptivo y el estudio empírico sobre la escolarización del alumnado inmigrante del Defensor del Pueblo en 2003 señala que la mayoría de los padres y madres del alumnado inmigrante se muestran a favor de que sus hijos mantengan sus rasgos culturales.

Para finalizar, vamos a hacer un breve análisis del rendimiento escolar del alumno inmigrante apoyándonos en el estudio de Jorge Calero (2006) sobre el rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de Pisa. En el estudio se diferencia entre alumnos nativos, de primera generación y de segunda generación. Este estudio refleja un resultado más bajo de los alumnos inmigrantes de primera y segunda generación en comparación con los resultados de los nativos en materias como matemáticas, lectura y ciencias. Lo interesante del estudio son los resultados de los inmigrantes de segunda generación pues a pesar de haber nacido en España sus resultados son peores, de este modo, podemos determinar que precisan de una respuesta educativa ajustada a sus necesidades a pesar de haber sido instruidos en el mismo sistema educativo que los nativos. Podemos determinar que 13 años no han sido suficientes para dar solución al problema, pues los datos extraídos en 2019 sobre la prueba Pisa reflejan que los alumnos inmigrantes obtienen peores resultados que los nativos. El informe señala que los alumnos inmigrantes obtienen 40 puntos menos en matemáticas y 34 puntos menos en ciencias en comparación

3.2 CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL ALUMNO

Apoyándonos en el artículo de Barquín (2009) sobre la construcción de la identidad y el papel fundamental que tiene la escuela; podemos determinar que se trata de un proceso bastante complejo para los hijos de los inmigrantes. En numerosas ocasiones se llegan a cuestionar de dónde son y no encuentran respuestas claras.

Los individuos considerados autóctonos también pueden llegar a plantearse la siguiente pregunta: ¿Cuándo dejan los hijos de los inmigrantes de ser inmigrantes? En este sentido, Barquín señala dos posibles repuestas. En primer lugar, considera que pueden ni plantarse la pregunta puesto que tienen la respuesta muy clara: “no son de aquí” (2009: 83). Por otro lado, otros sí llegan a cuestionarlo, y todos ellos inciden en que tienen que conseguir lograr algo para ser visto como autóctonos, por ejemplo, llevar aquí un tiempo determinado, aprender la lengua local o sentirse de aquí (véase anexo 3).

Amelia Barquín se plantea en este mismo estudio si estos objetivos también serán necesarios para aquellos niños hijos de padres españoles que han pasado toda su vida en el extranjero. La repuesta está clara y lo defiende a partir del siguiente ejemplo:

Así, a un niño nacido en Soria de padres nacionales que haya vivido desde muy pequeño en Londres y regrese con siete años a Soria sin saber apenas castellano, seguramente no se le considerará un inmigrante; como mucho, se comentarán con curiosidad las vicisitudes de su biografía. (Barquín, 2009, p. 83).

Por otro lado, nos planteamos qué piensan los estudiosos sobre el tema. Barquín (2009) apoya la existencia de una construcción plural de la identidad del siguiente modo: “Defendemos la construcción de una identidad plural, enraizada al mismo tiempo en la sociedad local: esta es para nosotros la opción más enriquecedora, tanto para estos ciudadanos como para la propia sociedad” (2009, p. 81). Del mismo modo, Amartya Sen señala que el enfoque singularista “puede ser una buena forma de malinterpretar a casi todos los individuos del mundo. En nuestra vida cotidiana, nos vemos como miembros de una variedad de grupos y pertenecemos a todos ellos” (2007, p. 10). Por otro lado, Dolores Juliano (2003) plantea, en los niños, sustituir el término inmigrante y tiene dos motivos para ello. En primer lugar, no son los niños los que deciden emigrar y, en segundo lugar, los niños normalmente vienen tan pequeños que no portan la cultura de origen familiar.

Comenzábamos el apartado señalando la importancia de la escuela en el proceso de la construcción de la identidad, queremos añadir lo fundamental que resulta el maestro en este

proceso. Autores como Suárez-Orozco (2003) apuntan que en el proceso de construcción de la identidad influye de manera inevitable la imagen que los demás tengan de ti, donde entra en juego el papel del maestro (véase anexo 4). En este sentido, hacemos mención al “efecto Pigmalión” que se refiere a la influencia que ejerce una persona sobre el rendimiento de otra. Curiosamente este efecto recibe este nombre en honor al escultor griego Pigmalión, quien se enamora de la escultura que había tallado y cobra vida. Asimismo, Rosenthal y Jacobson establecen que "las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que de alguna manera se conducirán los alumnos determinan precisamente las conductas que los profesores esperan" (1966). Siguiendo con este planteamiento Barquín recoge que “el reflejo que los maestros devolvemos a los niños será material de primera magnitud en su construcción de la identidad” (2009: 86).

Para finalizar, la construcción de la identidad puede afectar de manera negativa en la cohesión social puesto que un conjunto de la población no se siente parte de ella y, para ello, es también fundamental el papel que ejerza la escuela en este sentido pues como apunta Barquín “la socialización de los alumnos en valores compartidos es una de las tareas más importantes de la escuela, y tendrá gran importancia para el aprendizaje de la convivencia en la diversidad” (2009: 85).

3.3 FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Este punto merece especial atención pues son muchos los que se preguntan si con ser hablante nativo de español basta para trabajar en las aulas lingüísticas, o, si por el contrario, se requiere de algún tipo de formación. Arroyo González (2011) declara que tan solo las comunidades de Madrid y País Vasco exigen a los profesores de este tipo de aulas la formación necesaria para enseñar una lengua extranjera.

No obstante, y siguiendo las ideas de esta autora, encontramos una gran variedad de perfiles siendo más numerosos aquellos con formación en Lenguas, en Ciencias Sociales y en Educación Compensatoria. Pero también, encontramos profesionales formados en “identidad lingüística y social, departamento de lenguas, especialidad Lingüísticas, Ciencias Sociales, Educación Compensatoria, Atención a la diversidad, Español como lengua extranjera” (Arroyo González, 2011:129). En este sentido, se recoge en varios artículos la necesidad de formar al profesorado en Educación Intercultural; ya en 1993 la Comisión de Comunidades Europeas señala la importancia de preparar al profesorado en esta materia. Coincidiendo con un periodo en el que los flujos de inmigración son mucho más notorios en nuestro país. De este modo, los alumnos que acuden a la escuela responden a un perfil mucho más heterogéneo y como apunta

Rodríguez Izquierdo “ya no son monolingües y monoculturales y, por tanto, la escuela debe cambiar sus objetivos, sus estrategias y metodologías” (2004, p. 140). Hasta que España no se convierte en un país de inmigración no somos conscientes de la importancia de trabajar la Educación Intercultural en el aula. Siendo esta precisamente una de las funciones del maestro ya que debe atender las diferencias de todo el alumnado pues su trabajo va más allá de aplicar el currículo. De este modo, avisa de que las prácticas que se llevan al aula pueden tener un efecto negativo en ciertos colectivos. Arroyo González (2011) recoge algunas de las funciones que debe llevar a cabo el profesorado y presta especialmente atención a la relación de colaboración que se mantiene entre el profesor del aula lingüística y el tutor del aula de referencia.

Por otro lado, autores como Santos Guerra señalan la flexibilidad que debe manejar este tipo de docentes ante “el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y flexibilidad sobre la acción, todo ello pasado por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, sociales y políticas” (Santos Guerra, 1999: 87). Asimismo, es fundamental que el profesorado conozca y adquiera las culturas de origen de su alumnado y, de esta manera, poder darles una mejor respuesta y saber seleccionar los materiales más apropiados.

Los docentes muestran, en numerosas ocasiones, actitudes de incertidumbre. Estas actitudes son recogidas en los estudios de Hargreaves (1996) y lo denomina “incertidumbre moral y científica” y se define como las dudas que tienen los profesores acerca de lo que enseñan y la forman en lo que lo hacen. González Falcón (2007) recoge reflexiones de maestros acerca de estas dudas. Por ejemplo, muchos docentes muestran incertidumbre acerca de cómo dirigirse a las mujeres de procedencia árabe, los contenidos navideños que deben enseñar o los menús que se deben servir en los centros escolares.

Jordán (2001), apunta que a través de la pedagogía del reconocimiento y la profesionalidad pueden facilitar la integración cultural del alumnado inmigrante. La primera práctica consiste en integrar y enseñar las diferentes culturas del aula sin dejar de olvidar los rasgos culturales propios ya que “cuando alguien siente rechazo por lo propio difícilmente puede integrar lo ajeno” (2001: 47). Por otro lado, en la pedagogía de la profesionalidad el profesorado se acercará a las diferentes culturas a través de una actitud de responsabilidad ética y de este modo se comprometerá con cada uno de sus alumnos.

Para finalizar, vamos a recoger la formación que recibe el profesorado sobre la Educación Intercultural. Es fundamental dividir esta formación en inicial, es decir, mientras cursa sus

grados, y permanente que se refiere a la formación que recibirán durante su ejercicio como docentes.

En lo referido a la formación previa o inicial encontramos una asignatura denominada Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial que podría tratar aspectos relacionados con el alumnado de incorporación tardía y aspectos relacionados con la Educación Intercultural. No obstante, estos aspectos solo se trabajan de manera directa en algunas facultades y a través de asignaturas optativas. Esta situación se empeora en los profesores de Educación Secundaria pues no reciben ningún tipo de formación previa en sus estudios de grado (véase, por ejemplo, García Plaza y Oliveras, 1999 o Marcelo 1995). Por otro lado, la formación permanente también ha sido sometida a muchas críticas pues son numerosos los docentes que se quejan de la falta de enseñanzas prácticas que recibe, definiendo este tipo de formaciones como demasiado teóricas. Gracias a los estudios de García Fernández y Moreno, podemos señalar que la mayor parte del profesorado manifiesta el deseo de formarse en estos aspectos, no obstante, el número de profesorado que acude a las formaciones no es tan numeroso. Este hecho puede deberse a que según señala Soriano (2002) las culturas en dichas formaciones suelen tratarse de manera general o, por el contrario, de manera muy particular, haciéndose inviable aplicar estas enseñanzas en su aula.

CONCLUSIONES

Los inmigrantes llegan a España tras años soñando con una vida mejor y con ofrecer a sus hijos una educación de calidad para formarles como individuos de una sociedad plena. A pesar de ello, la realidad es mucho más dura pues se topan con leyes de inmigración muy restrictivas que en ocasiones dificultan su integración. Además, observan que el sistema educativo español no está preparado para atender a sus hijos quienes muy probablemente acaben abandonando años más tarde su formación académica. Nuestra escuela debe ir de la mano del principio de normalización que se defiende por el lema de “una escuela para todos” puesto que es un espacio que tiene cabida para todo tipo de alumnado, independientemente de su origen, necesidades educativas, etc. En este sentido, considero que se debe poner un mayor esfuerzo en crear prácticas educativas que faciliten la integración del alumnado inmigrante en contexto escolar. De este modo, se agradecen herramientas como el Atlas ALCI creada por el grupo GIELEN quienes ponen a disposición del profesorado un fascículo ilustrado y sencillo para atender las distintas nacionalidades más presentes dentro de nuestra Comunidad Autónoma. Me ha parecido tan enriquecedora la herramienta que he decidido colaborar con ellos en la creación del fascículo ALCI sobre la cultura ucraniana.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCEM. (2008). Análisis de las Migraciones España como “Emisor” y “Receptor” de Inmigrantes. Accem y Dirección General de Integración de Inmigrantes.
- ACHOTEGUI LOIZATE, J. (1999) Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial, en PERDIGUERO, E.; y COMELLES, J. M. (comp.) Medicina y cultura, Barcelona, Bellaterra, págs. 88-100. Disponible en <<http://incedes.org.gt/Master/atxoteguisiete.pdf>>
- ACHOTEGUI LOIZATE, J. (2008). Migración y crisis: El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). Avances en Salud Mental Relacional, 7(1). Disponible en <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2582132>>
- AGUADO ODINA, M. T. (dir.) y otros (2007). Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria. 2007. www.uned.es/grupointer
- AGUADO, Ma. T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones.
- AJA, ELISEO ET AL., 1999, La inmigración extranjera en España, Fundación "la Caixa", Barcelona.
- APARICIO, GERVÁS, J y DELGADO BURGOS, A. (2011). La educación intercultural en el espacio europeo de Educación Superior. Valladolid: Editorial ITAMUT-FIFIED.
- ARROYO, M^a. J. (2011) “Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España ” en Segundas Lenguas e Inmigración en red, 5 pp. 114-139
- ASENSI SABATER, J. (2010). Comentarios a la ley de extranjería : Reformada por la L.O. 8/2000, de 22 de diciembre. Zaragoza : EDIJUS, Fundación Alternativas.
- BANKS, J. A. (2009). «Multicultural education: Dimensions and paradigms». En: J. A. Banks (ed.). The Routledge International Companion to Multicultural Education. Nueva York: Routledge Taylor and Francis Group, 9-33. <http://dx.doi.org/10.1080/15595692.2011.534406>
- BARQUÍN, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela». Educar, 44, 81-96.
- BARQUÍN, A. (2009). «¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela». Educar, 44, 81-96.
- BERNSTEIN, B. (1993): La estructura del discurso pedagógico. Vol. IV. Clases, códigos y control. (Madrid, Morata; La Coruña, Fundación Paideia).
- BERRY, J. W. (2001): “A psychology of immigration”, Journal of Social Issues, 57:3, pp. 615-631.
- BESALÚ COSTA, X (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis.

- BESALÚ COSTA, X (2003). Diversidad cultural y educación. VI Jornadas de Autoformación. Huelva 9 -10 mayo.
- BESALÚ, X. (2004). La integración de los inmigrantes: ¿una tarea sólo de la escuela? Ponencia inaugural del XXXVI Congreso de FAPAES, Figueres (Girona). Extraído el 28 de enero de 2012 desde www.fapaes.net/docs/PlanteamientoFigueres04.doc
- BLANCO, C (2000).Las migraciones contemporáneas. Madrid: Alianza.
- BUENDÍA, L. (2005). Nuevas fórmulas educativas ante la multiculturalidad. En T. Escudero y A.D. Correa (Coords.). Investigación en innovación en innovación educativa. Madrid: La muralla.
- CALERO, J. (2010): El rendimiento educativo del alumno inmigrante analizado a través de Pisa 2006. Colección de estudios Create, nº5. Ministerio de Educación Madrid.
- CAMILLERI, C. (1993). “Les processus mis en oeuvre et les concepts pertinents dans la rencontre entre porteurs de cultures différentes”. En La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens. Lorraine.
- CARBONELL (2000). Decálogo para una educación intercultural. Cuadernos de pedagogía, 290, 90-94.
- CARBONELL, F. (1995). Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid: Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación y Ciencia
- CASANOVA, A. (2004). Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes. En Reyzábal, M^a.V. (Dir.). Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos (pp.19-35). Madrid: CE. Comunidad de Madrid.
- CEBOLLA BOADO, H y GONZÁLEZ FERRER, A. (2013) Inmigración ¿Integración sin modelo? Madrid: Alianza Editorial.
- COELHO, E.; OLLER, J. Y SERRA, J. (2013). Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe. Barcelona: Horsori.
- COLECTIVO AMANI (1994). Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Editorial Popular.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUNTA DE ANDALUCÍA (2005). Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante. Dirección Provincial de Badajoz, Badajoz.
- COMUNIDAD DE MADRID (2020). El Plan de Inmigración de la Comunidad de Madrid. Dirección General de Servicios Sociales e Integración Social. Consejería de Políticas Sociales y Familia.

- CORPAS NOGALES, J. (2011). Profesorado y alumno ante la diversidad cultural. Estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 57, N°. Extra 1.
- UCALÓN TIRADO, P y DEL OLMO, M. (2019). Dilemas y tensiones de la práctica docente con alumnado migrante. *Disparidades*, 74(1), e007. <https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.007>
- CUMMINS, J. (2001): ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüística y sociológicas. En *Revista de Educación*. N°36. MEC. Madrid
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid.
- DEL ARCO, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural: El profesorado: formación y expectativas*. Lleida: Ediciones Universidad de Lleida.
- DEL OLMO, M. (2007): La articulación de la diversidad en la escuela. Un proyecto de investigación en curso sobre las Aulas de Enlace en *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 62, n° 1, pp. 187-203. (Madrid. CSIC).
- DOLORES JULIANO (2001): *Inmigración y educación en clave de futuro*. <http://centreantigona.uab.cat/docs/articulos/Inmigraci%C3%B3n%20y%20educaci%C3%B3n%20en%20clave%20de%20futuro.pdf> en Igualada (Barcelona) el día 1 de octubre de 2003.
- EPSTEIN, J; COATES, L.; SANDERS, M.; SIMON, B. SALINAS, K. (1997). *School, Family and community Partnerships: Your Handbook for action*. Chicago: Corwin Press.
- ESPESO MONTAGUD. *Estrés crónico y salud mental en los menores inmigrantes*. *Revista de Psiquiatría Infantil-Juvenil*, N.1, 2007.
- ETXEBERRI, F. ELOSEGI, K. (2009). Alumnado inmigrante: entre la asimilación y la marginación en *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 3 pp. 21-41
- ETXEBERRIA, F. (2002). *Sociedad multicultural y educación*. San Sebastián: Ibaeta Pedagogía
- ETXEBERRIA, F. and ELOSEGI, K. (2009): Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, (235-263)
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M (2018) ; ."Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares". (ISSN: 2462-3733). *DOBLELE*. 2018 , vol. 4 , núm. diciembre , p. 140 - 158
- FUNES, J. (2000). *Migración y Adolescencia*. En Colectivo IOÉ, *La inmigración extranjera en España*. Los retos educativos pp. (119-145). Colección de estudios sociales n° 1. La Caixa.

- GAIRÍN, J. (2004). Organizar la escuela intercultural. En La educación en contextos multiculturales: Diversidad e Identidad. XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (pp. 273-328). Valencia. 13-16 de Septiembre. SEP.
- GALINO, A. (1992). Condicionamientos socioculturales del sistema escolar con referencia a la educación intercultural. En X Congreso de Pedagogía: Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida. I Tomo. Salamanca: Imprenta provincial, 251-263.
- GARCÍA PERALES, R. (2009) "Importancia de los planes de acogida en los centros educativos: análisis y valoración en la provincia de Albacete", en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 24, 2009. (Enlace web: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>),
- GARCÍA, J. A. y MORENO, I. (2002). La respuesta a las necesidades educativas de los hijos inmigrantes en la Comunidad de Madrid. Madrid: Consejo Económico y Social.
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (1996). La integración de los inmigrantes y la interculturalidad. bases teóricas de una propuesta práctica. Arbor, 154(607), 119.
- GLENN, CH. L. (1992): "Educating the Children of Immigrants", Phi Delta Kappan, January, pp. 404-408.
- GÓMEZ, N. H. (2004). Los seis tipos de participación familiar. Consultado en <http://www.sdcoe.k12.ca.us/iret/family/p-ps.pdf>. el 26 de Mayo de 2005.
- GONZÁLEZ FALCÓN, I. (2007). Formación del profesorado, inmigración e interculturalidad. Reflexiones desde la escuela. Universidad de Huelva. ISSN: 0213-0610, pp. 95-108.
- GRINBERG, L. Y GRINBERG, R. (1984). Psicoanálisis de la migración y del exilio. Alianza, Madrid.
- HARGREAVES, (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.
- HENDERSON, A. Y BERLA, N. (Eds.). (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington DC. National committee for citizens in education, centre of law and education.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (1997). Lecturas de Pedagogía Diferencial. Madrid. Dykinson.
- _____ (1997). Educación multicultural: su teoría y su práctica. Madrid. UNED.
- JORDÁN, J. A. (1996). Propuestas de educación intercultural para profesores. Barcelona: CEAC.
- JULIANO, D. (2003). Viure i conviure, la realitat de la immigració. Conferencia dada
- LEY ORGÁNICA 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (BOE núm. 285, de 27/11/1992).

- LEY ORGÁNICA 30/1992, de 26 de noviembre, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común (BOE núm. 285, de 27/11/1992).
- LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (BOE núm. 10 de 12/01/2000)
- LEY ORGÁNICA 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España (BOE núm. 158, de 3 de julio de 1985).
- LEY ORGÁNICA 8/2000, de 22 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 (BOE núm. 307, de 23 de diciembre de 2000)
- LLORENT, V. (2004). La inmigración magrebí en España. En Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (pp 671-684). Valencia, Septiembre.
- LLUCH,J / SALINAS,J. “Uso (y abuso) de la interculturalidad” . Cuadernos de Pedagogías nº 252/1996.
- LÓPEZ, L. (2018). La cara oculta de la inmigración. Máster Universitario en Intervención e Investigación Socioeducativa. Universidad de Oviedo.
- LORA-TAMAYO. G. (2000) Delegación Episcopal de Migraciones - ASTI. 2001
- LORA-TAMAYO. G. (2000) Extranjeros en Madrid capital y en la Comunidad de Madrid. Delegación Episcopal de Migraciones: ASTI.
- LORA-TAMAYO D’OCÓN, G. (2003): Extranjeros en Madrid. Informe 2001-02. D.D.M./A.S.T.I./ Fundación Santa María.
- LUZÓN, J.L y MARCOS, O(2000). Las migraciones de Europa. Materiales de la asignatura Geografía de Europa, Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.edu/medame/TEMA2-2.pdf> [24 de marzo de 2020...]
- MARÍ Y TARTE, R (1999). Educación multicultural y derecho a la diferencia. Pedagogía social: revista interuniversitaria Nº. 4, 1999, págs. 17-26.
- MARTÍN GALICIA, F. et al (2019). Informe la inmigración en España: Efectos y oportunidades. Colección Informes. Número 02/2019.
- MARTÍN GALICIA. F. (2019). Informe. La inmigración en España: Efectos y oportunidades. Madrid: Consejo Económico y Social.
- MIJARES, L. (2003). «Estudios de caso. Colegio público I». En: L. Martín Rojo (dir.). Asimilar o integrar. Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Madrid: CIDE, 103-128.
- MIRAS PÁEZ, ELIZABETH Y MARÍA SANCHO PASCUAL (2017): "La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes", en A. M. Cestero e I. Penadés (eds.), Manual del profesor de ELE, 865-912. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la

<https://www.researchgate.net/publication/315475712> La enseñanza de ELE a niños
adolescentes e inmigrantes

MORALES, A. Y COLLADOS, J. (2001). La educación familiar. En Gervilla, E. y Soriano, A. (Coords.). La Educación hoy, concepto, interrogantes y valores. (pp. 197-210). Granada. GEU.

MUÑOZ SEDANO, A. (2003). "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural" en Reyzábal, M", V. (dir.) Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos. Madrid: Consejería de Educación / Dirección General de Promoción Educativa.

NACIONES UNIDAS ASAMBLEA GENERAL. (1960). Declaración universal de los derechos humanos / aprobada y proclamada por la asamblea general de las naciones unidas el 10 de diciembre de 1948. México, D.F.: México, D.F. : Frente Internacional de Derechos Humanos. Disponible en <
https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf >

NAVAS LUQUE, M., Pumares Fernández, P., Sánchez Miranda, J., García Fernández, M. - - C., ROJAS TEJADA, A. J., CUADRADO GUIRADO, I., ASENSIO GARCÍA, M., FERNÁNDEZ PRADOS, J. S. (2003): Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería, Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía.

NAVAS LUQUE, M., PUMARES FERNÁNDEZ, P., SÁNCHEZ MIRANDA, J., GARCÍA FERNÁNDEZ, M. C., ROJAS TEJADA, A. J., CUADRADO GUIRADO, I., ASENSIO GARCÍA, M., FERNÁNDEZ PRADOS, J. S. (2003): Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería, Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía

NÚÑEZ GÓMEZ, E. Y CERILLO MARTÍN, M. (2004). Aulas de Enlace: una iniciativa pedagógica, integradora e intercultural. Tendencias pedagógicas, Nº 9, 2004, págs. 203-216.

ORTEGA, P. Y MÍNGUEZ, R. (2001). Los valores en la educación. Barcelona: Ariel.

OSO, L. (2011). In Universidade Da Coruña. Departamento De Socioloxía E Ciencia Política Da Administración (Ed.), La migración hacia España de mujeres jefas de hogar : Una

dinámica migratoria creada por las estrategias de los actores sociales del contexto receptor y las actoras de la migración.

- PALOMERO PESCADOR, J. (2006). Reseña de Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 20, núm.1. Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- PÉREZ CONTRERAS, M (2019). Buceando por el iceberg: la competencia intercultural. Aprender español, recursos.
- PÉREZ GÓMEZ, A (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata.
- PÉREZ MILLANS, M (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En Martín Rojo, M. y Mijares, L (eds). Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural. Madrid: CREADE
- REAL DECRETO de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil (Gaceta Madrid núm. 206, de 25/07/1889)
- RODRIGUEZ IZQUIERDO, R. M.^a. (2004): La escolarización del alumnado inmigrante ¿Un nuevo reto en la formación del profesorado? Tendencias Pedagógicas. Vol. 8. 133-143.
- RODRÍGUEZ, R. (2004). Atención a la diversidad sociocultural en la escuela. Propuestas de intervención socioeducativa.". Educación y Futuro, 10, 37-47.
- RUIZ DE LOBERA, M (2004). Inmigración, diversidad, integración exclusión: conceptos clave para el trabajo con la población inmigrante, revista de Estudios de Juventud, N°64 septiembre 2004. INJUVE, Madrid, 2004.
- SALINAS CATALÁ, J. y LLUCH BALAGUER, X. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. Cuadernos de pedagogía, N° 252, págs. 80-84.
- SALMERÓN, P. (2003). Proceso de socialización desde la familia en contextos multiculturales. En Soriano, E. (Coord). Perspectivas teórico-prácticas en la educación Intercultural (pp. 67-75). Universidad de Almería. Servicio de publicaciones.
- SÁNCHEZ JIMENEZ, M. (2005). Derecho de extranjería. Un análisis legal y jurisdiccional del Régimen Jurídico del extranjero en España. Murcia: DM.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, C. y GARCÍA GUZMÁN, A. (2009). Implicación de las familias en una escuela intercultural. Una visión compartida. Revista de Educación Inclusiva, Vol. 2, Núm. 2. Granada.
- SÁNCHEZ-NÚÑEZ, C.A ; PÉREZ MIRA, B. Y BERMEJO, D. (2005). Alumnado de origen no español escolarizado en Granada : relaciones familia y escuela. En Actas del III Congreso Nacional de Atención a la diversidad. (pp. 249-259). Elche. Abril.

- SANTOS GUERRA, M. A. (1999): Hoy toca teoría. En Revista de Innovación Curricular, N° 80, pp. 87-88.
- SANTOS, M. A. Y LORENZO, M. M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. Revista de Educación, 350, pp. 277-300.
- SCHUMANN, J. (1976): "La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización", en J. MUÑOZ LICERAS (ed.) (1992): La adquisición de las lenguas extranjeras, Madrid, Visor, 123-141.
- SELYE, H. (1956). The stress of life. New York: McGraw-Hill.
- SELYE, H. (1964). From dream to discovery. On being a scientist. New York: McGraw-Hill.
- SORIANO, E. (2002). La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses. En Serra, L. (coord.). II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía (175-186). Andalucía: Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía.
- SORIANO, E. Y FUENTES, C. (2003). La educación de valores en la escuela para contribuir a la ciudadanía intercultural. En Buendía, L.; Pozo, T.; González, D. y Sánchez Núñez, C.A. Actas del XI Congreso nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad. Granada: GEU.
- SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M.M. (2003). La infancia de la inmigración. Madrid: Morata.
- TARIBANI-CASTELLANI AZNAR, M. (2002). Reforma y contrarreforma de la ley de extranjería. Valencia.
- TIZÓN, J.L. (1989). Migraciones y salud mental: Recordatorio. Gaceta Sanitaria, 3(14), 527-529. doi:10.1016/S0213-9111(89)70976-6
- TORRES, J. (2007). Centros escolares y familias en sociedades multiculturales. Revista Andalucía educativa. Interculturalidad en la escuela. N° 60. Abril.
- TOTORICAGÜENA MARTÍN, M.; RIAÑO GALÁN, E. (2016). Aproximación a los conceptos de asimilación, segregación e integración cultural a través de la composición musical. DEDICA. REVISTA DE EDUCACIÓN E HUMANIDADES 215-228.
- TRIGUERO MARTÍNEZ, L.. El arraigo y los modelos actuales jurídico-políticos de inmigración y extranjería. Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones, (36), 433-458.
<https://doi.org/10.14422/mig.i36.y2014.006>

VILÁ, I. (1998) Familia, Escuela y Comunidad. Cuadernos de Educación. Barcelona: Editorial Horsori.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, JUNTA DE ANDALUCÍA (2005). Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante. Dirección Provincial de Badajoz, Badajoz.

ANEXOS

Anexo 1. La migración como factor de riesgo en salud mental

“Los inmigrantes son el sexto contenido perdido” con esta frase el psiquiatra Achotegui Lozaite (2006) advierte de la importancia de atender a todos aquellos que se encuentran en tierra de nadie.

La migración “es muchas veces más una solución que un problema”. Como todo proceso tiene sus partes buenas y malas; y a pesar de que el ser humano tiene desde tiempos remotos la capacidad de emigrar puede darse el caso de provocar un trastorno mental conocido con el nombre de Síndrome de Ulises o Síndrome del emigrante con estrés crónico y múltiple (Achotegui Lozaite, 2008).

Este cuadro de estrés severo recibe su nombre en honor al héroe de la mitología griega que afronta innumerables altercados lejos de sus seres queridos. Es frecuente encontrar en la Odisea de Homero la pena que vivió durante los 20 años que pasó fuera de Ítaca. “Ulises pasábase los días sentado en las rocas, a la orilla del mar, consumiéndose a fuerza de llanto, suspiros y penas, fijando sus ojos en el mar estéril, llorando incansablemente...” (Odisea, canto V: 150).

Retomando las palabras de Achotegui, este factor de riesgo se da en las siguientes situaciones:

- Si existe vulnerabilidad: el inmigrante no está sano o padece discapacidades.
- Si el nivel de estresores es muy alto: el medio de acogida es hostil.
- Si se dan ambas condiciones.

Debido al progresivo endurecimiento de las políticas de acogida de inmigrantes, el número de personas que padecen el síndrome ha aumentado desde los años 80 notoriamente.

Muchos de ellos han sido diagnosticados como enfermos y medicados; esto no les ayuda a mejorar ya que necesitan una atención psicosocial. Resulta interesante el término con el que Achotegui se refiere al dolor de cabeza por no tener cerca a su familia y es que lo denomina “Inmigraña”.

La siguiente tabla refleja de manera sintética las características que manifiesta el trastorno.

Características específicas del estrés y el duelo migratorio:

Es un duelo parcial.

Es un duelo recurrente.

Es un duelo vinculado a aspectos infantiles muy arraigados.

Es un duelo múltiple.

Da lugar a cambios en la identidad.

Da lugar a una regresión.

Tiene lugar en una serie de fases.

Supone la puesta en marcha de mecanismos de defensa y de errores cognitivos en el procesamiento de la información.

Se acompaña de sentimientos de ambivalencia.

El duelo migratorio lo viven también los autóctonos y los que se quedan en el país de origen.

El regreso de inmigrante es una nueva migración.

El duelo migratorio es transgeneracional.

Gráfico 15. Características del estrés y el duelo migratorio. Fuente: Achotegui, 2002

Como señala Achotegui, una de las características del Síndrome de Ulises es que es múltiple. Hay, al menos, mínimo siete duelos en la migración:

1. La familia y los amigos.
2. La lengua.
3. La cultura: costumbres, religión, valores.
4. La tierra: paisaje, colores, olores, luminosidad...
5. El estatus social: papeles, trabajo, vivienda, posibilidades de ascenso social.
6. El contacto con el grupo étnico: prejuicios, xenofobia, racismo.
7. Los riesgos para la integridad física: viajes peligrosos, riesgo de expulsión, indefensión.

(Achotegui, 1999: 6)

Como mencionamos anteriormente no se trata de una enfermedad sino un cuadro de estrés severo. El Dr. Selye fue considerado el padre del estudio del estrés y, ya en el año 1935, propuso una definición para este término. Se trata de una respuesta que realiza nuestro organismo para adaptarse a los diferentes estresores.

En su teoría, el Doctor explica que se manifiesta cuando el individuo es sometido a una cantidad de estrés mayor a su nivel óptimo de adaptación.

Este autor, en el año 1956, describe tres fases de respuesta ante el estrés:

- Alarma de reacción: el cuerpo detecta el estresor y reacciona con gran intensidad.
- Fase de adaptación: la fuerza de estrés es resuelta y aparece un periodo de recuperación. Si aparecen muchas situaciones de estrés el cuerpo comienza a estar en un continuo periodo de adaptación y esfuerzo.
- Fase de agotamiento: debido a la duración e intensidad de los estresores comienzan a agotarse las defensas del cuerpo

En esta misma, Bowlby, psiquiatra y psicoanalista y autor de la teoría del apego desarrollada entre 1969 a 1980, establece cuatro etapas de duelo que pueden ser aplicadas a la inmigración.

1. Negación: no se puede aceptar la realidad del cambio, y el individuo no la quiere ver.
2. Resistencia: hay protesta y queja ante el esfuerzo que supone la adaptación. Ante las dificultades y los retos a los que se enfrenta el inmigrante, surge la queja, tal como señalamos en el apartado anterior.
3. Aceptación: la persona se instala ya a fondo en la nueva situación (en el caso de la migración, en el país de acogida).
4. Restitución: es la reconciliación afectiva con lo que se ha dejado atrás y con la nueva situación (en el caso de la migración, con el país de origen y el país de acogida). Se acepta lo bueno y lo menos bueno o malo, tanto del país de origen como del país de acogida.

(Achotegui, 2009: 165)

Los objetivos del apego son la búsqueda de seguridad y la exploración del entorno. Por ello, consideramos que las etapas anteriores estarán presentes en los individuos que padezcan el Síndrome de Ulises.

Anexo 2. Entidades de apoyo e intervención con inmigrantes

Durante la elaboración de este apartado hemos comprobado la existencia de un gran volumen de proyectos, privados y públicos, enfocados a la integración de los inmigrantes. Hemos seleccionado aquellos que nos han resultado más representativos.

- En primer lugar, **ACEEM**. Es una organización sin ánimo de lucro cuyo objetivo es mejorar las condiciones de vida de aquellas personas en situación de vulnerabilidad con independencia de su origen, sexo, religión.

Desde los años 90 trabajan con población inmigrante y llevan a cabo las siguientes labores: asesoría jurídica, apoyo social y económico, atención humanitaria, formación en el idioma e inserción social y laboral.

En el año 2018 atendieron a más de 15.000 personas de diversos países de origen: Marruecos, Guinea Conakry, Mali, Venezuela, Senegal, Colombia, Rumanía, etc.

Esta asociación realiza un **PROGRAMA DE ATENCIÓN HUMANITARIA A INMIGRANTES** (PAHI) desde el año 2005. Este programa ofrece atención y cobertura a las personas inmigrantes y especialmente de origen africano que acceden desde las fronteras de Ceuta y Melilla. Este programa se compone de diversas líneas de actuación.

- a. Acogida integral a través de los Centros de Internamiento para Extranjeros (CIE) y los Centros de Estancia Temporal (CETI). Asimismo, ofrecerán ayudas económicas, orientación, asesoramiento y apoyo social y jurídico.
 - b. Traslados gratuitos entre CIES o por derivación.
 - c. Centros de día de emergencia social (CEDIES). Estos centros de día ofrecen la misma atención que los CIE y CETI a excepción del alojamiento. Actualmente, en España encontramos cuatro CEDIES localizados en Valencia, Cartagena y Palos de la Frontera.
- Del mismo modo, **CRUZ ROJA** interviene con las personas que están en riesgo de pobreza y exclusión y ofrece los siguientes servicios a la población inmigrante
 - a. Retorno voluntario para aquellas personas que no han cumplido sus objetivos y deciden regresar a sus lugares de origen.
 - b. Asistencia básica como ropa, alimentos y atención sanitaria en los diferentes locales destinados a este fin.
 - c. Actuación en emergencias y de manera inmediata a través de labores de rescate y asistencia a las personas inmigrantes que llegan a las costas.

- d. Atención a trabajadores temporeros ofreciéndoles información, asesoramiento legal y atendiendo sus necesidades básicas en los centros de día.
 - e. Acogida a personas inmigrantes en centro y pisos. Además, se les ofrece manutención, reconocimiento médico, formación y asesoramiento legal.
 - f. Ayuda a la interacción social a través de clases de idiomas, actividades educativo-culturales, entrenamiento en habilidades sociales, formación ocupacional, intervención psicológica y ayuda en la búsqueda de vivienda.
 - g. Atención a menores no acompañados mediante centros de acogida o los pisos tutelados y de jóvenes de Cruz Roja.
 - h. Intervención psicológica a aquellas personas que padecen problemas psicológicos que afectan a su capacidad para adaptarse.
 - i. Sensibilización
 - j. Reagrupación familiar ofreciéndoles desplazamientos sin costes y apoyo en la atención social.
- En tercer lugar, la **ASOCIACIÓN DE MÉDICOS POR EL MUNDO** es una asociación independiente que garantiza el derecho a la salud de aquellas personas más vulnerables. Esta asociación tiene como compromiso el cambio social para conseguir una sociedad más justa y su lema es “combatimos todas las enfermedades, incluida la injusticia”.
- Lleva a cabo un **PROGRAMA DE EDUCACIÓN PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL** a través de actividades que garantizan el cambio social por medio de la educación y las actividades de sensibilización.
- No debemos olvidar mencionar a **CÁRITAS**. Esta es una confederación oficial de entidades de acción caritativa y social de la iglesia católica. Por un lado, en su **PROGRAMA DE ATENCIÓN A LAS PERSONAS MÁS VULNERABLES** acoge a los inmigrantes y los apoya mediante el asesoramiento jurídico, servicios de medicación, formación y alojamiento temporal en centros de acogida. Por otro lado, Cáritas defiende el derecho que tienen las personas a emigrar desarrollando una mentalidad abierta hacia el recibimiento e integración de los inmigrantes, con especial atención a los “sin papeles” (López, 2018).
- En la Comunidad de Madrid se han creado **CENTROS DE PARTICIPACIÓN E INTEGRACIÓN DE INMIGRANTES (CEPIS)**. Se trata de centros de encuentros de inmigrantes que se han distribuido por toda la Comunidad. Actualmente se localizan en

San Sebastián de los Reyes, Collado Villalba, Arganzuela, Chamartín, Alcalá de Henares, Leganés, Tetuán y Usera.

Estos centros ofrecen una serie de actividades gratuitas sobre información y asesoramiento, formación y orientación laboral, autoempleo y rendimiento, enseñanza de español y actividades con menores.

Asimismo, estos centros elaboran el programa **CONOCE TUS LEYES** cuyo objetivo es dotar de los conocimientos necesarios para lograr su integración y participación en la sociedad española.

Anexo 3. Conversación entre un mago y Rachid

(Espectáculo de magia en una plaza de Vitoria. Rachid, de siete años, sube al escenario como ayudante voluntario. La función de magia y este diálogo concreto tienen lugar en euskara.)

MAGO: Hola, ¿cómo te llamas?

RACHID: Rachid.

MAGO: ¿Y de dónde eres?

RACHID: De Vitoria.

MAGO: No, pero tú ¿de dónde eres?

RACHID: Pues de Vitoria.

MAGO: Pero, ¿de dónde son tus padres?

RACHID: De Argelia.

MAGO: ¿Y de dónde en Argelia?

RACHID: No sé.

Anexo 4. Conversación entre Aixa, de 5 años, y su maestra

AIXA: Señorita, mi madre lleva pañuelo en la cabeza pero tú no llevas.

MAESTRA: Es que tu mamá es musulmana y algunas mujeres musulmanas llevan pañuelo, cariño. Yo no soy musulmana.

AIXA: Tú eres de aquí.

MAESTRA: Claro, yo soy de aquí.

AIXA: ¿Y yo?

Anexo 5. Atlas lingüístico y cultural de la inmigración (ALCI)

Este anexo irá dirigido a la explicación detallada del Atlas lingüístico y cultural de la inmigración. Esta herramienta ha sido creada por el grupo GIELEN (*Grupo de Innovación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños*) y por el grupo ELENyA (*Grupo de Investigación en Enseñanza de la Lengua Española a Niños y a Adolescentes*). Ambos grupos están conformados por profesores e investigadores de la Universidad de Alcalá (UAH) y, además, cuentan con la colaboración de profesionales que pertenecen a otras universidades, algunas de ellas localizadas fuera de España.

Esta herramienta nace de las investigaciones de carácter teórico y multidisciplinar que llevan a cabo ambos grupos y cuyo objetivo es la recogida de información de los grupos de población inmigrante más representativos en las aulas. Estas son: marroquí, rumana, china, búlgara, ucraniana, rusa, portuguesa e italiana, pero también, atiende a la población inmigrante de habla Hispana originaria de Ecuador, Colombia, Bolivia y Argentina. Esta información será aplicada en los contextos escolares a través del fascículo ALCI donde se recogerá a través de una infografía información relevante sobre aspectos relacionados con la demografía, sociedad, economía, historia, cultura y lengua de las poblaciones mencionadas anteriormente y lo lleva a cabo del siguiente modo:

- La información sociodemográfica y económica se recoge a una web conocida como Web Mapping Application que funciona a través de la aplicación de ArcGIS Online. Se trata de un rico recurso pues recoge información de forma gráfica y cartográfica sobre la población inmigrante que residen en la Comunidad de Madrid.
- Para la recogida de la información sociocultural diferencian la investigación en dos etapas. La primera de ellas se trata de una fundamentación teórica a partir de una revisión bibliográfica de los rasgos culturales propios de la población que se esté estudiando. La segunda parte, a su vez, se dividirá en dos etapas. En un primer momento se realizarán entrevistas a miembros de las diferentes comunidades a través de conversaciones que permiten al entrevistador sentirse tranquilo y profundizar en aquellos aspectos que más desee. De este modo, se recogen aspectos relacionados con su “cultura viva”. Es importante que en la elaboración del ALCI no solo se tenga en cuenta el estudio teórico de la cultura del inmigrante sino que se obtenga información a través de entrevistas a las familias, alumnos, incluso a sus propios compañeros, de este modo se consigue erradicar el posible choque cultural. De igual modo, para que la investigación será representativa es imprescindible que los entrevistados sean de

diferentes edades, sexo, situación económica y formación académica. Por otro lado, recogerán datos a partir de la observación del aula y de este modo poder ajustarse a las necesidades que solicitan los alumnos.

- Por último para la recogida de información sociolingüística se hace uso del Corpus del Español en Contextos Escolares (ESCONES). Este Corpus ha sido elaborado por el grupo GIELEN a partir de muestras de lengua extraídas de hablantes nativos y extranjeros en situaciones de comunicación en contexto escolar. (Véase Fernández López, 2018)

Para finalizar, ALCI es una herramienta que permitirá a los profesores informarse y dar una mejor respuesta al alumnado inmigrante, especialmente en referencia a las interferencias que puede provocar su lengua materna en el aprendizaje del español. Como mencionábamos a lo largo del presente trabajo el profesor no debe enseñar la cultura de origen; su función será conocerla para poder interpretar algunos de sus comportamientos y reacciones.¹⁰

¹⁰ Fuente: DOI: <http://www3.uah.es/gielen/index.php/atlas-linguistico-y-cultural-de-la-inmigracion-en-contextos-escolares/>