Universidad de Alcalá

Los servicios de traducción e interpretación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, en el marco de la Educación Intercultural

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

Presentado por:
Dª MARGARITA HORNILLOS JEREZ

Dirigido por:
D. JASON STOVER

Alcalá de Henares, a 3 de junio de 2013

1. Índice

1. Índice 2
2. Resumen 4
3. Agradecimientos 6
4. Introducción 7
5. Marco teórico 8
5.1 Datos demográficos sobre inmigración en la Comunidad de Madrid 8
5.1.1 Evolución de la inmigración en España: Historia de la inmigración en la Comunidad de Madrid 8
5.1.2 Presentación de datos demográficos de la Comunidad de Madrid 9
5.1.3 Presentación de estadísticas educativas en la Comunidad de Madrid 13
Datos del informe sobre el curso escolar 2011-2012 13
Datos del informe sobre el curso escolar 2009-2010 16
Datos del informe sobre el curso escolar 2008-2009 19
5.1.4 Conclusiones 21
5.2 Las instituciones internacionales hablan sobre la acogida de inmigrantes 23
5.2.1 Documentos de la Unión Europea sobre la acogida de inmigrantes 24
5.2.2 Documento de la Unesco sobre la acogida de inmigrantes 26
5.2.3 ¿Qué se está cumpliendo en España? 27
5.3 Educación intercultural 32
5.3.1 Desafíos educativos provocados por el aumento de alumnos extranjeros 32
5.3.2 ¿Qué es la educación intercultural? 34
5.3.3 Habilidades y competencias interculturales 36
5.3.4 ¿Cómo es un centro intercultural? 38
5.3.5 La figura del mediador en el marco de la educación intercultural 39
5.4 ¿Qué se hace en la Comunidad de Madrid? 41
5.4.1 Marco legal de los centros educativos de la Comunidad de Madrid 41
5.4.2 Programas de la Comunidad de Madrid para atender a la población inmigrante 44
a) Servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante (S.A.I.) 44
b) Programa de Escuelas de Bienvenida 45
c) Portal de Internet: Inmigramadrid 46
d) Aula intercultural 46
e) Servicio de Mediación Social Intercultural (S.E.M.S.I) 47
f) Programa de educación compensatoria 47
g) Servicio de Traductores e Intérpretes (S.E.T.I) 48
5.5 El punto de vista de la prensa 50
5.6 Fundamentación del presente estudio 52
6. Metodología 53
6.1 Investigación cuantitativa: Cuestionario cuantitativo 53
a) Elaboración de las preguntas 53
b) Elección de la muestra 55
c) Pilotaje del cuestionario 55
d) Difusión 56

e) Análisis de los datos recogidos 57
6.2 Investigación cualitativa: Entrevista semiestructurada 58
a) Elaboración de las preguntas 58
b) Elección de la muestra 59
c) Difusión 59
d) Análisis de los datos recogidos 59
7. Resultados 60
7.1 Resultados del estudio cuantitativo 60
7.2 Resultados del estudio cualitativo 84
Experiencia con el S.E.T.I. 84
Posibles soluciones 86
Peticiones a la Comunidad de Madrid en este aspecto 90
8. Conclusiones 92
8.1 Conclusiones con respecto al informe de la red Eurydice 92
8.2 Conclusiones a partir de los resultados 93
8.3 Propuestas de mejora 94
8.4 Limitaciones del presente trabajo 96
9. Bibliografía 97
10. Anejos 102
Anexo 1: Cuestionario utilizado para la realización del pilotaje de las herramientas del análisis de necesidades 102
Anexo 2: Cuestionario en línea para recoger la situación y las necesidades de los centros educativos de la Comunidad de Madrid 104
Anexo 3: Guion de la entrevista semiestructurada a los profesionales de los centros educativos elegidos 107

2. Resumen

La llegada de población extranjera a España a partir de la última década del siglo XX ha supuesto la incorporación de un gran número de alumnos extranjeros matriculados en los centros educativos. Debido a este fenómeno de crecimiento, los centros han tenido que adaptarse para atender las necesidades de estos alumnos y comunicarse con ellos y sus familias.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las medidas adoptadas en los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid, así como la percepción y grado de satisfacción por parte de los trabajadores de estos centros. Para cumplir este objetivo, se ha realizado un análisis de necesidades que pretende localizar las medidas que se adoptan en los centros educativos e identificar aquellas áreas donde es necesario mejorar.

Se parte de la hipótesis de que existe un gran desconocimiento de los servicios de traducción e interpretación que la Comunidad de Madrid pone a disposición de los centros educativos. Para confirmar esta hipótesis, se tratarán los siguientes puntos: i) se presentará el marco teórico en el que se enmarca el presente trabajo, ii) se describirá la metodología utilizada en esta investigación que consta de un estudio cuantitativo y otro cualitativo, iii) se procederá a presentar los resultados de ambos estudios. Los resultados confirman la hipótesis de que los recursos ofrecidos por la Comunidad de Madrid son poco conocidos, las iniciativas que se toman se llevan a cabo a nivel de centro y no como un protocolo centralizado desde las autoridades educativas de la Comunidad de Madrid. Por último, se presentan unas propuestas de mejora para mejorar la comunicación entre los centros educativos y las familias de los alumnos extranjeros.

Palabras clave

Traducción e interpretación en el ámbito educativo, comunicación intercultural, figura del traductor/ intérprete, análisis de necesidades.

Abstract

Since the last decade of the 20th century, the arrival of foreign population to Spain has been constantly increasing. This has led to a growing number of foreign students enrolled in the Spanish public education system. Due to this sudden growth, schools had to adapt to attend their needs and to be able to communicate with them and their families.

This study's main objective is to analyse the measures adopted in the Community of Madrid's public schools, and to measure the perception and degree of satisfaction of the professionals working in these centres. To do so, this project consists of a needs analysis that intends to define the measures adopted in schools and identify those areas that need improving.

The working hypothesis of the present study states that the translation and interpreting services offered by the Community of Madrid to the school system are widely unknown. To confirm this hypothesis, the following areas will be covered in this study: i) presentation of the theoretical framework that frames the present study, ii) description of the methodology used in the present research, including a quantitative and qualitative study, iii) results obtained from both studies. The results confirm the hypothesis, showing that the resources

offered by the Community of Madrid are widely unknown, and that the measures taken by the different schools are independent initiatives instead of centralized protocols coming from the Community of Madrid's educational authorities. Finally, some measures are suggested to improve the communication between schools and immigrant families.

Key words

Interpretation and translation in schools, intercultural communication, the role of the translator/interpreter, needs analysis.

3. Agradecimientos

Este trabajo no habría sido posible sin la ayuda de los 100 profesionales que han colaborado en este estudio, han aportado sus opiniones y experiencias y han demostrado su entusiasmo y compromiso con la labor docente. A todos ellos, muchas gracias.

También quiero dar las gracias a los amigos y familiares que me han aconsejado y apoyado, en especial a mi hermano por su ayuda en el análisis estadístico de los datos, así como a mi director de TFM, por sus consejos y supervisión.

4. Introducción

Una atención adecuada del ciudadano inmigrante es imprescindible en todos los sectores de los servicios públicos. Se ha decidido enfocar el presente trabajo en los servicios educativos ya que suponen tanto un derecho, como un deber: las familias extranjeras deben escolarizar a sus hijos en los centros educativos del municipio donde se instalan, y por tanto, es imprescindible que reciban una atención que les facilite este derecho y obligación. Por esta razón, es de gran importancia contar con unos buenos servicios de traducción e interpretación en los centros educativos.

A raíz de la llegada a partir de los años 90, de un gran número de inmigrantes a España, los centros educativos tienen que hacer frente a grupos de población de diferentes países, lenguas y culturas, con las dificultades que esto conlleva. Esta mezcla intercultural puede provocar conflictos lingüísticos y culturales en la comunidad educativa tanto entre los propios alumnos, como entre los profesionales educativos y los alumnos o sus familiares.

A pesar de que se intentan incorporar programas de educación intercultural en los centros educativos, los profesores en muchas ocasiones no están formados para sacar partido a actividades interculturales. Asimismo, no cuentan o no utilizan por desconocimiento los recursos de integración social de las familias inmigrantes en sus centros, como es el Servicio de Traductores e Intérpretes de la Comunidad de Madrid. Además, las medidas para hacer frente a esta realidad se encuentran en un momento de retroceso debido a los recortes en educación.

El presente estudio recoge un análisis de necesidades elaborado en los centros educativos de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid con el fin de detectar qué medidas se toman para la comunicación y el trato con las familias de alumnos extranjeros, así como cuál es la percepción del personal de los centros educativos sobre esta situación. Se parte de la hipótesis de que existe un gran desconocimiento de los servicios de traductores e intérpretes que la Comunidad de Madrid pone a disposición de los centros educativos.

El estudio comienza con una explicación del marco teórico que envuelve a esta situación y que incluye información sobre el estado demográfico actual, las medidas establecidas por las instituciones internacionales como la Unión Europea y la Unesco, el concepto de educación intercultural y su aplicación en la escuela, las medidas que se adoptan en la actualidad en la Comunidad de Madrid y por último, la imagen que la prensa presenta sobre el conflicto de la inmigración y los servicios ofrecidos en los centros educativos.

A continuación, se explica la metodología utilizada en el estudio, consistente en un estudio cuantitativo y otro cualitativo que toman la forma de un cuestionario en línea difundido por los centros educativos de la Comunidad de Madrid, seguido de una entrevista semiestructurada a personas clave; finalmente, se comentan los resultados extraídos a través de estos medios.

Por último, el estudio recoge las conclusiones de los resultados de este análisis de necesidades, comprueba la certeza de la hipótesis de la que se parte y propone medidas para mejorar la integración de las familias inmigrantes en los centros educativos.

5. Marco teórico

Este primer capítulo enmarca el presente estudio en la realidad actual de los centros educativos y de la población inmigrante en la Comunidad de Madrid y trata los siguientes aspectos:

(1) En primer lugar, se presenta un análisis de los datos demográficos sobre inmigración en la Comunidad de Madrid de los últimos años. Se tiene en cuenta la edad y país de procedencia de las personas, para evaluar el número de menores escolarizados, así como el número de adultos, padres de alumnos, que puedan necesitar ayuda a la hora de comunicarse. Asimismo, se presentan los datos de matriculación escolar de los últimos años para mostrar una evolución de alumnos inmigrantes en las aulas.

(2) En segundo lugar, se resumen las medidas y recomendaciones hechas a nivel europeo por instituciones como la Unión Europea o la Unesco para así tener en cuenta cuáles son las indicaciones y buenas prácticas a seguir que marcan estos organismos, y más adelante ver si estas recomendaciones se aplican en la Comunidad de Madrid.

(3) En tercer lugar, se define el concepto de educación intercultural y su asociación a las aulas actuales.

(4) En cuarto lugar, se describen brevemente las medidas y servicios de traducción e interpretación, así como otros servicios de acogida para alumnos inmigrantes y sus familias, que se ofrecen dentro del ámbito educativo en la Comunidad de Madrid.

(5) Finalmente, se muestra cual es la percepción plasmada en la prensa de los últimos años de las medidas realizadas para atender a los alumnos inmigrantes y sus familias.

5.1 Datos demográficos sobre inmigración en la Comunidad de Madrid

> *«Diversity brought by migration, if well managed, can be a competitive advantage and a source of dynamism for the European economies». (Comisión Europea, 2011:1)*
>
> *«La diversidad que trae la inmigración, si se gestiona bien, puede suponer una ventaja competitiva y una fuente de dinamismo para las economías europeas». (Comisión Europea, 2011:1)*

5.1.1 Evolución de la inmigración en España: Historia de la inmigración en la Comunidad de Madrid

España ha sido típicamente un país de emigrantes. Sin embargo, este papel ha ido cambiado a partir de la década de los 60 del pasado siglo XX y continúa desarrollándose hasta la actualidad.

Según el informe del Colectivo IOÉ de 2002 y 2012 (Pereda, Actis y de Prada, 2002 y 2012), el comienzo de la inmigración en España tiene 4 fases diferenciadas. Entre 1962 y 1967, el número de residentes extranjeros aumentó en un promedio de 12,9% anual del total de la población española. Se trataba principalmente de población atraída por el aumento del turismo y que finalmente establecían su residencia en España. Este primer aumento de población extranjera no supuso grandes cambios a nivel de atención en los servicios públicos.

Sin embargo, fue a raíz de los años 80 cuando España se empezó a considerar un país de inmigración, al que la población extranjera venía por razones económicas atraída por la posibilidad de un trabajo estable, así como por la apertura de fronteras y por la libre movilidad en Europa. Entre 1980 y 1996, el incremento de población extranjera fue del 11,5%. Según Fernández Batanero (2005: 1), «la fecha clave en que aflora el nuevo fenómeno social es 1991 porque la regularización de ese año proporciona una situación legal a 110.000 inmigrantes que hasta entonces carecían de documentación y estaban en situación irregular». Desde 1996 hasta 2007, el aumento de la población extranjera en España fue de un 21,3% al año. El Colectivo IOÉ declara en su informe «Dimensiones de la inmigración en España. Impactos y desafíos» que «según la División de Población de Naciones Unidas, España era en 2005 el tercer país del mundo que más había incrementado su población inmigrada en números absolutos desde 1990, tras EEUU y Alemania, y el que más lo había hecho en términos relativos» (Actis, Pereda y De Prada, 2008: 95).

A partir de 2007, con el comienzo de la crisis económica, el ratio anual de inmigración se redujo de 700.000 a 100.000 personas. Las estadísticas muestran que la migración sudamericana y, en menor medida, la africana, disminuyeron durante el año 2011 pues la situación social y económica ya no era tan favorable; no obstante, la población de los demás países siguió creciendo.

5.1.2 Presentación de datos demográficos de la Comunidad de Madrid

Este apartado analiza los datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid y los informes anuales proporcionados por la Consejería de Educación de esta Comunidad (Comunidad de Madrid, 2013).

Tomando los datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid, se presenta a continuación un análisis sobre la población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid. Se parte de la cantidad total de extranjeros, de su país de procedencia y también se tiene en cuenta la edad de estos. La recogida de esta información tiene como objetivo obtener conclusiones sobre las nacionalidades mayoritarias dentro de la Comunidad de Madrid, así como las diferencias en rangos de edad.

Los últimos datos obtenidos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid que corresponden a enero de 2012 (Tabla 1) muestran un total de 1.009.926 personas migrantes en la Comunidad de Madrid, de las cuales 632.844 no son hispanohablantes. Hay que tener en cuenta que los habitantes de Sudamérica vienen agrupados y por tanto, no se cuentan aquí los inmigrantes brasileños. A continuación, se analizan los datos correspondientes a la Tabla 1.

Con datos de enero de 2012, la población total de personas inmigrantes en la Comunidad de Madrid era de 1.009.926 habitantes, con lugar de origen en los siguientes destinos:

- Unión europea: 366.748
- Resto de Europa: 33.913
- África: 120.404
- América del Norte: 16.157
- Centroamérica y Caribe: 58.824
- Sudamérica: 336.313
- Asia: 77.006
- Oceanía: 448

- Apátridas: 113

Tabla 1: Personas extranjeras en función de su país de origen

País de origen	Nº de personas
Unión Europa	366.748
Resto de Europa	33.913
África	120.404
América del Norte	16.157
América Central y del Caribe	58.824
América del Sur	336.313
Brasil	18.055
Asia	77.006
Oceanía	448
Apátridas	113

Hispanohablantes	377.082
No hispanohablantes	632.844

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid (datos de enero de 2012)

Una vez establecido el total de habitantes extranjeros en la Comunidad de Madrid, se realiza una nueva división, que se recoge en la tabla 2, en la que se realiza una clasificación por país de origen, se puede apreciar cómo entre los 1.009.926 habitantes extranjeros en la Comunidad de Madrid, hay un total de 127.908 menores en edad de escolaridad obligatoria (3-16), que provienen de los siguientes países de origen:

- Unión europea: 62.469 menores
- Resto de Europa: 2.506 menores
- África: 8.782 menores
- América del Norte: 1.700 menores
- Centroamérica y Caribe: 4.815 menores
- Sudamérica: 42.738 menores
- Asia: 4.860 menores
- Oceanía: 38 menores

Quitando a aquellos que son hispanohablantes, queda un total de 80.355 menores entre los 3 y los 16 años, hijos de padres extranjeros cuya vida familiar transcurre en otra lengua que no es el castellano. Se puede observar que la población de mayor incidencia de habla no hispana proviene de los países de la Unión Europea, seguida de África, Asia, aquellos países de Europa que se encuentran fuera de la Unión Europea y finalmente América del Norte.

A su vez, el número de adultos extranjeros que no son hablantes de español, de edades comprendidas entre los 20 y los 55 años, es de 454.235 (tabla 2, continuación). Se ha realizado esta clasificación porque estas personas están en edad de ser padres o de estar a cargo de los menores extranjeros. Al no son hablantes nativos de español, por su edad, les resultará más difícil alcanzar un nivel alto de bilingüismo, por lo que son la población a la que van dirigidos los servicios de traducción e interpretación en los servicios públicos.

Tabla 2: Flujo de inmigración procedente del extranjero en la Comunidad de Madrid y número de menores escolarizados (agrupación de países). Datos del año 2011.

	Total Subcontinente de nacimiento	Unión Europea (27)	Resto de Europa	África	América del Norte	América del Central y del Caribe	América del Sur	Asia	Oceanía
Personas de 3 años	9.762	8.610	73	309	95	54	430	187	4
Personas de 4 años	8.690	7.201	77	378	100	107	638	186	3
Personas de 5 años	8.112	6.355	99	327	118	129	889	191	4
Personas de 6 años	7.925	5.586	106	448	134	204	1.180	262	5
Personas de 7 años	7.733	4.931	113	486	149	265	1.556	230	3
Personas de 8 años	7.903	4.416	123	500	135	313	2.170	246	
Personas de 9 años	8.398	3.988	165	529	142	354	2.960	259	1
Personas de 10 años	9.233	3.678	174	623	135	420	3.877	324	2
Personas de 11 años	9.795	3.388	215	760	121	430	4.513	366	2
Personas de 12 años	9.819	3.253	241	795	128	441	4.586	375	
Personas de 13 años	10.138	3.028	251	805	116	478	4.953	504	3
Personas de 14 años	10.254	2.801	298	933	110	513	5.091	504	4
Personas de 15 años	10.078	2.623	271	943	99	558	4.982	597	5
Personas de 16 años	10.068	2.611	300	946	118	549	4.913	629	2
TOTAL	**127.908**	**62.469**	**2.506**	**8.782**	**1.700**	**4.815**	**42.738**	**4.860**	**38**

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid (informe de enero de 2012)

Tabla 2 (cont.): Flujo de inmigración procedente del extranjero en la Comunidad de Madrid (agrupación de países). Datos del año 2011

	Total Subcontinente de nacimiento	Unión Europea (27)	Resto de Europa	África	América del Norte	América del Central y del Caribe	América del Sur	Otros países de América	Asia	Oceanía
Personas entre los 20 y los 25 años	114780	41705	3096	12779	1225	7896	40476	0	7575	28
Personas entre los 26 y los 30 años	163023	54144	4144	17659	2586	8974	65013	0	10429	74
Personas entre los 31 y los 35 años	171887	56303	4701	20381	2397	9073	67647	3	11277	105
Personas entre los 36 y los 40 años	135194	44263	4109	16259	1872	7573	51139	2	9879	98
Personas entre los 41 y los 45 años	101877	35054	3470	10941	1358	5571	37483	5	7925	70
Personas entre los 46 y los 50 años	70395	23140	3424	6882	1040	3728	26793	7	5344	37
Personas entre los 51 y los 60 años	47438	17947	2712	3975	676	2100	16874	2	3129	23
TOTAL	**1.561.750**	**527.165**	**48.600**	**173.777**	**21.632**	**87.730**	**593.976**	**36**	**107.987**	**847**

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid (informe de enero de 2012)

5.1.3 Presentación de estadísticas educativas en la Comunidad de Madrid

Aunque el crecimiento de población extranjera ha sido patente en todas las áreas de servicios públicas, una de las más afectadas ha sido el área educativa. Según Pereda, Actis y de Prada (2008:1), el crecimiento anual medio entre los años 2001 y 2008 es de 575.000 personas extranjeras a nivel nacional. Este flujo exterior explica que la población total del país haya crecido un 81% entre dichos años. Pero, no solo hubo una llegada masiva de inmigrantes durante esos años, sino que esta se combinó con la baja tasa de natalidad de los españoles, y la mayor juventud de los nuevos ciudadanos. Esto ha traído como resultado que el 14,2% de los nacimientos producidos entre 2001 y 2007 fueron de madre extranjera; y a dicha cifra hay que sumar los de madre española y padre extranjero (2,4%). Estos datos indican que la población infantil ha crecido especialmente.

A continuación, se analiza la información procedente del informe estadístico anual de la Consejería de educación de la Comunidad de Madrid que recoge los datos sobre numerosos parámetros, como por ejemplo, la información demográfica sobre los alumnos matriculados en los centros, los medidores sobre la mejora de la calidad en la enseñanza, las actuaciones de refuerzo educativo y el gasto escolar. Se presentan los datos de los cursos académicos 2011-2012, 2009-2010 y 2008-2009 con el fin de analizar las variaciones en el número de alumnos extranjeros matriculados, sus países de origen y las lenguas que hablan.

Datos del informe sobre el curso escolar 2011-2012

Se recogen a continuación los datos del informe del curso 2011-2012 y las previsiones para el curso 2012-2013 (Comunidad de Madrid, 2013).

La tabla 3 muestra el número de alumnos extranjeros matriculados en la Comunidad de Madrid durante el curso 2011-2012, tanto en la enseñanza obligatoria como la enseñanza post-obligatoria, que suman un total de 144.302. La tabla muestra un claro desequilibrio entre los alumnos que atienden centros públicos (18,3%) y aquellos que atienden centros concertados (7,6%) o privados (4,6%). Esta información puede ser indicativa del nivel socio-económico medio-bajo de las familias extranjeras que viven en la Comunidad de Madrid y es también indicador de que los centros educativos públicos ofrecen más medidas de atención al inmigrante que los concertados.

La tabla también recoge las previsiones para el curso 2012-2013 en las que se prevé que habrá un 1,2% menos de alumnos que en el curso anterior. Asimismo, la tabla indica que habrá un aumento muy leve (0,1%) en el número de alumnos extranjeros que atiendan centros de enseñanza concertada y por último un descenso pronunciado (un 11,9% menos) de alumnos que atiendan colegios privados. Estas cifras se deben, probablemente, al descenso de la llegada de inmigrantes a España a causa de la crisis económica, como se ha descrito en el apartado de análisis demográfico, y al movimiento de alumnos desde los centros privados hacia los concertados o públicos.

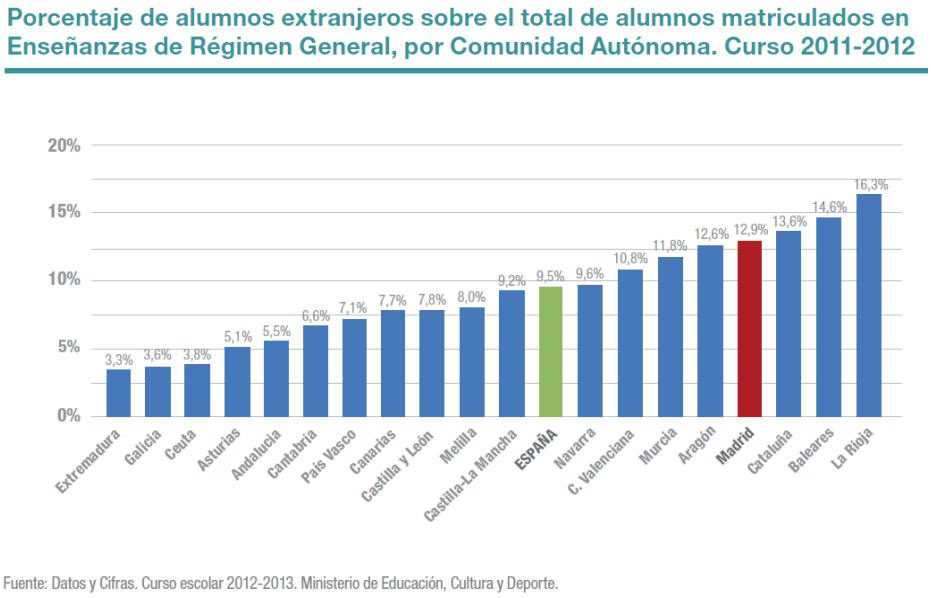
Tabla 3: Alumnos extranjeros matriculados en la Comunidad de Madrid, en función del régimen de su centro (curso 2011-2012)

Alumnos	2011-2012		Previsión 2012-2013		Variación	
	Alumnos extranjeros	% Alumnos extranjeros sobre el total	Alumnos extranjeros	% Alumnos extranjeros sobre el total	Absoluta	Porcentaje
Régimen General	144.302	12,9%	142.613	12,5%	-1.689	-1.2%
C. Públicos	111.239	18,3%	110.518	17,9%	-721	-0.6%
C. Concertados	24.742	7.6%	24.767	7,3%	25	0,1%
C. Privados	8.321	4,6%	7.328	4,1%	-993	-11,9%

Fuente: Consejería de educación de la Comunidad de Madrid: curso 2011-2012

La tabla 4 muestra cómo la Comunidad de Madrid es una de las comunidades autónomas con mayor número de alumnos extranjeros, con un 12,9% del total de alumnos en el curso 2011-2012, considerablemente por encima de la media en España (9,5%). Solo la superan Cataluña (13,6%), Baleares (14,6%) y La Rioja (16,3%). La población extranjera suele aglomerarse en las ciudades donde pueden tener más oportunidades laborales y por tanto, la Comunidad de Madrid es una opción atractiva y razonable. Este gran número de población extranjera hace indudablemente necesarias medidas específicas de acogida en los centros educativos para estos alumnos y sus familias.

Tabla 4: Alumnos extranjeros en función de la Comunidad Autónoma donde residen (curso 2010-2011)



Fuente: Consejería de educación de la Comunidad de Madrid: curso 2011-2012

La tabla 5 divide a los alumnos extranjeros en función de su país de origen. En ella, se especifican las 10 nacionalidades más frecuentes y se agrupa al resto, por lo que la información está incompleta. El 41,3% de los alumnos, según la tabla, son de países hispanohablantes, mientras que un 58,7% no lo son y por lo tanto, tanto ellos como sus familias pueden necesitar clases de español como lengua extranjera. Asimismo, especialmente los padres de estos alumnos necesitan servicios de traducción e interpretación como soporte a la hora de realizar trámites administrativos relacionados con la escolaridad de sus hijos, así como en los intercambios con el centro y sus trabajadores.

Según la tabla 5, las nacionalidades predominantes entre los alumnos extranjeros en la Comunidad de Madrid, en el curso 2011-2012, son las de origen en Rumanía (15,9% del total de alumnos extranjeros matriculados), en Marruecos (12,4% del total de alumnos extranjeros matriculados) y en China (4,5% del total de alumnos extranjeros matriculados). Estos datos son significativos pues muestran que el rumano, el árabe y el chino son las lenguas más habladas por los alumnos extranjeros y sus familias y por tanto, las que más necesitan servicios de traducción e interpretación en el ámbito educativo, en la actualidad.

Asimismo, la tabla muestra que los alumnos de origen hispanohablante tienden a disminuir con respecto al curso 2010-2011, en algunos casos de manera muy pronunciada (-12,8% en el caso de Ecuador, -7,7% en el de Colombia, -9,5% en el de Perú, -3,4% en el de Bolivia, etc.) mientras que los alumnos cuya lengua materna no es el español están en aumento (10% en el caso de Rumanía, 5,3% en el de Marruecos, 8,7% en el de China). Estos datos son solo una razón más para centrar los esfuerzos de las autoridades educativas en dar apoyo lingüístico a estos alumnos y sus familias.

Tabla 5: Alumnos extranjeros en función de su país de procedencia (curso 2010-2011)

País	2010-2014		2011-2012		Variación	
	Total	Distribución porcentual	Total	Distribución porcentual	Absoluta	Porcentaje
Total	146.678	100%	144.302	100%	-2.376	-2%
Ecuador	28.988	19,8%	25.290	17,2%	-3698	-12,8%
Rumanía	12.222	14,5%	23.348	15,9%	2.126	10,0%
Marruecos	17.286	11,8%	18.195	12,4%	909	5.3%
Colombia	10.326	7.0%	9.527	6.5%	-799	-7,7%
Perú	9.113	6,2%	8.246	5,6%	-867	-9,5%
China	6.087	4,1%	6.616	4,5%	529	8,7%
Bolivia	6.439	4,4%	6.219	4,2%	-220	-3,4%
República Dominicana	5.706	3,9%	5.453	3,7%	-253	-4,4%
Bulgaria	3.003	2,0%	3.183	2,2%	180	6,0%
Polonia	2.915	2,0%	2.951	2,0%	36	1,2%
Resto de nacionalidades	35.593	24,3%	35.274	24,0%	-319	0,9%

Fuente: Consejería de educación de la Comunidad de Madrid: curso 2011-2012

A continuación, se toman como muestra los datos de los cursos 2008-09 y 2010-11 con objeto de hacer una comparativa y observar las variaciones y crecimiento o

disminución de la población extranjera escolarizada en la Comunidad de Madrid, así como las diferencias en función de la nacionalidad.

Datos del informe sobre el curso escolar 2009-2010

Una vez analizados los datos del curso 2011-2012 y las previsiones del curso 2012-2013, se presentan a continuación los datos del informe correspondiente a los datos escolares del curso 2009-2010 (Comunidad de Madrid, 2011). En el curso 2009-2010, hubo un total de 139.913 alumnos extranjeros matriculados en la Comunidad de Madrid, lo que correspondía a un 14,34% del número total de alumnos matriculados durante ese curso. Se concluye pues que la proporción de alumnos extranjeros ha disminuido en los dos últimos años pues en el actual curso escolar (2012-2013), el porcentaje corresponde al 12,5% del total de alumnos matriculados, y era de un 12,9% en el curso 2011-2012.

En la misma línea, en el curso 2009-2010, hubo más alumnos extranjeros que escogieron un centro público para su educación, un 19,6%, en comparación con el 17,09% del curso escolar 2012-2013. Estos datos muestran un descenso constante del número de alumnos extranjeros en los últimos años, así como un descenso de aquellos que están escolarizados en los centros de enseñanza pública.

Asimismo, ha disminuido el número de alumnos que escogieron un centro concertado (del 8,69% al 7,3% en 2012-2013) sobre el total de alumnos matriculados y ha disminuido también el número de alumnos matriculados en centros privados (del 5,9% al 4,1%) debido probablemente a la crisis económica que hace que las familias opten por centros públicos en lugar de aquellos privados o concertados.

Tabla 6: Alumnos extranjeros matriculados en la Comunidad de Madrid, en función del régimen de su centro (curso 2009-2010)

Alumnos	2009-2010(p)			20010-2011(e)		
	Alumnado total	Alumnos extranjeros	% alumnos extranjeros sobre el total	Alumnado total	Alumnos extranjeros	% alumnos extranjeros sobre el total
Régimen General	975.856	139.913	14,34%	991.511	139.200	14,04%
C. Públicos	539.216	105.700	19,60%	551.845	105.161	19,06%
C. Concertados	302.797	26.311	8,69%	307.784	26.177	8,50%
C. Privados	133.843	7.902	5,90%	131.882	7.862	5,96%

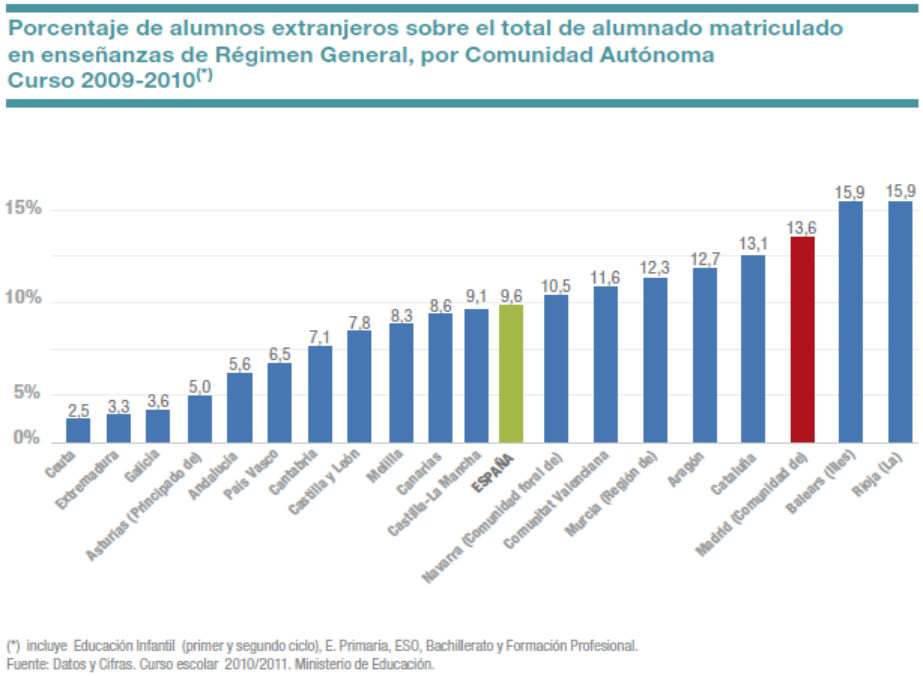
(p) Datos provisionales
(e) Datos estimados
Fuentes: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid

Fuente: Consejería de educación de la Comunidad de Madrid: curso 2009-2010

La tabla 7 presenta los porcentajes de alumnos extranjeros matriculados en la Comunidad de Madrid, clasificados en función de la comunidad autónoma donde residen. Se puede observar que el número de alumnos matriculados en la Comunidad de Madrid ha disminuido en comparación con el curso 2009-2010: ha pasado de un 13,6% (2009-2010) a un 12,9% (2011-2012). En el curso 2011-2012, La Rioja es la

comunidad autónoma que más ha aumentado su número de alumnos extranjeros, mientras que Baleares, que mantiene el segundo lugar, ha disminuido considerablemente (del 15,9% al 14,6%). Cataluña ha aumentado en número de alumnos extranjeros (del 13,1 al 13,6%) y supera ahora a la Comunidad de Madrid (disminución del 13,6% al 12,9%) en su proporción de alumnos extranjeros en las aulas.

Tabla 7: Alumnos extranjeros en función de la Comunidad Autónoma donde residen (curso 2009-2010)



Fuente: Consejería de educación de la Comunidad de Madrid: curso 2009-2010

La tabla 8 realiza un muestreo en función de los países de procedencia de los alumnos extranjeros. Se puede observar que ha habido un descenso no muy pronunciado pero constante de alumnos de países de habla hispana, especialmente en los casos de Ecuador y Colombia: pasan de 30.064 alumnos ecuatorianos en 2009-2010 a 25.290 en 2012-2013 y de 10.720 alumnos colombianos en 2009-2010 a 9.527 en 2012-2013. Mientras que disminuyen los alumnos hispanohablantes, los alumnos provenientes de países en los que no se habla el español continua en aumento, como es el caso de Rumanía (de 18.202 en 2009-2010 a 23.348 en 2012-2013), Marruecos (de 15.644 en 2009-2010 a 18.195 en 2012-2013), China (de 5.507 en 2009-2010 a 6.616 en 2012-2013) y Bulgaria (de 2.775 en 2009-2010 a 3.183 en 2012-2013).

Estos datos muestran que la población extranjera que no habla español está en aumento desde los últimos años y por tanto, se podría prever que este crecimiento continúe en el futuro, por lo que es necesario reforzar las medidas de acogida de las familias inmigrantes, especialmente aquellas relacionadas con el ámbito lingüístico.

Tabla 8: Alumnos extranjeros en función de su país de procedencia (2009-2010)

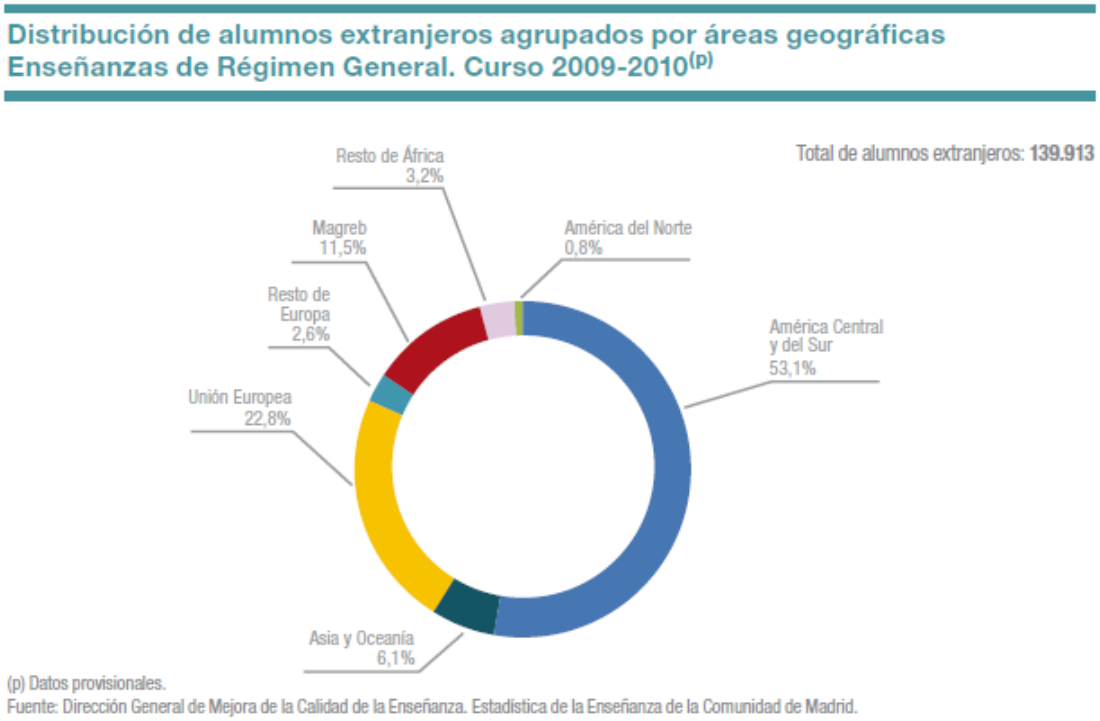
País	Alumnos	% sobre el total extranjeros
Ecuador	30.064	21,49%
Rumanía	18.202	13,01%
Marruecos	15.644	11.18%
Colombia	10.720	7,66%
Perú	9.077	6,49%
Bolivia	6.345	4,53%
República Dominicana	5.544	3,96%
China	5.507	3,94%
Bulgaria	2.775	1,98%
Argentina	2.759	1,97%

(p) Datos provisionales
Fuentes: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid

Fuente: Consejería de educación de la Comunidad de Madrid: curso 2009-2010

Según se muestra en la tabla 9, en el curso 2009-2010, de todos los alumnos extranjeros, y sin tener en cuenta aquí a los hispanohablantes, la población de mayor alcance es la de los alumnos que tienen su origen en otros países de la Unión Europea (22,8%) y que, por tanto, hablan una variedad de lenguas. Van seguidos de los alumnos que tienen su origen en el Magreb (11,5%), de los de Asia y Oceanía (6,1%), los países del Resto de África (3,2%) y los países del este de Europa (2,6%). Asimismo, hay que tener en cuenta que entre el 53,1% de alumnos que tienen su origen en países de América Central y del Sur, hay un porcentaje de alumnos brasileños cuyas familias sí se podrían beneficiar de servicios de traducción e interpretación. De nuevo, estos datos son de utilidad a la hora de determinar las lenguas más necesarias en los servicios de traducción e interpretación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Tabla 9: Alumnos extranjeros en función de su área geográfica de procedencia (2009-2010)



Fuente: Consejería de educación de la Comunidad de Madrid: curso 2009-2010

Datos del informe sobre el curso escolar 2008-2009

Para finalizar este análisis demográfico de los centros educativos de la Comunidad de Madrid, se realiza a continuación una comparación con los datos del curso 2008-2009, para así continuar apreciando la evolución de países de procedencia y lenguas de los alumnos extranjeros a lo largo de estos años.

En el curso 2007-2008, 136.304 alumnos extranjeros estuvieron matriculados en la Comunidad de Madrid. Esta cifra creció a 138.349 alumnos extranjeros en el curso 2008-2009. Estas cifras muestran que el aumento de alumnos extranjeros en las aulas está en constante crecimiento. De nuevo, estos alumnos acudieron mayoritariamente a centros educativos públicos: el 76,55% del total de alumnos extranjeros durante ese año optaron por centros públicos, un 18,41% eligieron centros concertados y solo un 5,04% se matricularon en centros privados.

Tabla 10: Alumnos extranjeros matriculados en la Comunidad de Madrid, en función del régimen de su centro (curso 2008-2009)

Alumnos	2007-2008	2008-2009	% sobre el total 2008-2009	Diferencia	% Variación
Régimen General	136.304	138.349	100%	2.045	1,50%
C. Públicos	103.308	105.906	76,55%	2.598	2,51%
C. Concertados	25.234	25.473	18,41%	239	0,95%
C. Privados	7.762	6.970	5,04%	-792	-10,20%

Fuente: Consejería de educación de la Comunidad de Madrid: curso 2008-2009

En la tabla 11, se pueden ver las diferentes nacionalidades presentes en el aula en el curso académico 2008-2009. En comparación con los cursos 2010-2011 y 2012-2013 que se han analizado hasta ahora, de nuevo desde el curso 2007-2008 se sigue apreciando un descenso progresivo pero constante de alumnos extranjeros con origen en países de habla hispana, especialmente aquellos que vienen de Ecuador y Colombia. No obstante, mientras se da este descenso, se aprecia un aumento progresivo de alumnos de países en los que no se habla español, en especial Rumanía, Marruecos y China. Estas tres nacionalidades, con sus correspondientes lenguas, se encuentran en constante crecimiento desde el curso 2008-2009 hasta el curso 2012-2013, que son los años que se analizan en el presente apartado.

Tabla 11: Alumnos extranjeros en función de su país de procedencia (curso 2008-2009)

País	Alumnos	% sobre el total extranjeros
Ecuador	31.625	23,20%
Rumanía	17.388	12,76%
Marruecos	13.820	10,14%
Colombia	10.815	7,93%
Perú	7.662	5,62%
Bolivia	6.851	5,03%
República Dominicana	5.437	3,99%
China	3.962	2,91%
Bulgaria	3.503	2,57%
Argentina	2.832	2,08%

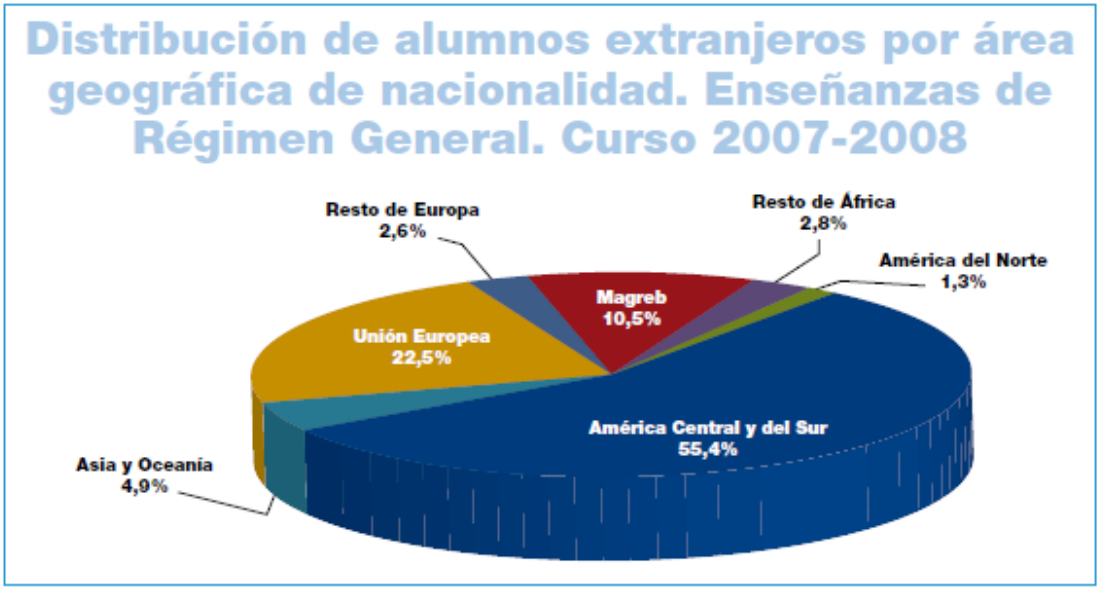
Fuentes: Subdirección General de Evaluación y Análisis. Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid

Fuente: Consejería de educación de la Comunidad de Madrid: curso 2008-2009

Con respecto a las áreas geográficas de procedencia, de nuevo, entre todos los alumnos extranjeros, una vez excluidos los países de América Central y del Sur por su mayoría de alumnos hispanohablantes (sin contar a los brasileños), la población de mayor alcance es la de aquellos que vienen de otros países de la Unión Europea (22,5%) y que, por tanto, hablan una variedad de lenguas. Van seguidos de los alumnos que tienen su origen en el Magreb (10,5%), de los de Asia y Oceanía (4,9%), los países del resto de África (2,8%) y los países de Europa que no forman parte de la Unión Europea (2,6%). Las cifras se mantienen muy parecidas a las del curso 2009-2010, con un

aumento algo más significativo en las poblaciones de Asia y Oceanía (4,9%), así como en la de los países de África, excluyendo el Magreb (2,8%).

Tabla 12: Alumnos extranjeros en función de su área geográfica de procedencia (curso 2007-2008)



Fuente: Subdirección General de Evaluación y Análisis. Estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid.

Fuente: Consejería de educación de la Comunidad de Madrid: curso 2008-2009

5.1.4 Conclusiones

A modo de resumen de este análisis demográfico de los alumnos extranjeros matriculados en centros públicos de la Comunidad de Madrid, se presentan las tablas 13 y 14. En la tabla 13, se aprecia un constante aumento de alumnos extranjeros a partir del curso 2007-2008. Este aumento se estanca en los cursos 2009-2010 y 2010-2011, vuelve a aumentar durante el curso siguiente pero se detiene en el curso 2012-2013, en el que por primera vez, disminuye el número de alumnos extranjeros.

Tabla 13: Alumnos extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General según curso académico por titularidad y régimen de financiación del centro

	2012-2013	2011-2012	2010-2011	2009-2010	2007-2008
C. Públicos	110.518	111.239	105.161	105.700	103.308
C. Concertados	24.767	24.742	26.177	26.311	25.234
C. Privados	7328	8321	7862	7902	7762
Total régimen general	142.613	144.302	139.200	139.913	136.304

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid

En la tabla 14, se aprecia una disminución de alumnos de países de habla hispana, en particular de Ecuador (de 31.625 a 25.290) y Colombia (de 10.815 a 9527). Al mismo tiempo, se da un aumento de alumnos de otras lenguas, especialmente de aquellos con origen en Rumanía (de 17.388 a 23.348 alumnos), Marruecos (de 13.820 a 18.195 alumnos) y China (de 3962 a 6616 alumnos).

Tabla 14: Principales nacionalidades de alumnos extranjeros matriculados en Enseñanzas de Régimen General (cursos desde el 2007-2008 hasta el 2011-2012)

	2011-2012	2010-2011	2009-2010	2007-2008
Alumnos que hablan español				
Ecuador	25.290	28.988	30.064	31.625
Colombia	9527	10.326	10.720	10.815
Perú	8246	9113	9077	7662
Bolivia	6219	6439	6345	6851
Rep. Dominicana	5453	5706	5544	5437
Alumnos que no hablan español				
Rumanía	23.348	21.222	18.202	17.388
Marruecos	18.195	17.286	15.644	13.820
China	6616	6087	5507	3962
Bulgaria	3183	3003	2775	2832

Fuente: elaboración propia a partir de datos del
Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid

Este número de alumnos extranjeros en aumento en las aulas de la Comunidad de Madrid necesitan programas y medidas de integración en sus centros educativos. Asimismo, sus familias, que como se ha visto anteriormente, suman un total de 454.235 adultos con edades comprendidas entre los 20 y los 59 años, y por tanto en edad de ser los padres y estar a cargo de los alumnos extranjeros, necesitan servicios de traducción e interpretación para que puedan participar de la escolarización de sus hijos y en la realización de trámites en los centros educativos. A lo largo del análisis demográfico de los centros escolares, se puede apreciar que las lenguas mayoritarias son el rumano, el árabe y el chino; y por tanto son estas las lenguas de las que más se requieren servicios de traducción e interpretación.

5.2 Las instituciones internacionales hablan sobre la acogida de inmigrantes

> *«La lengua es un factor clave. El dominio de la lengua de enseñanza es una condición fundamental del éxito escolar. Puede ser incluso un problema para los hijos de inmigrantes nacidos en el país de acogida si no se puede mejorar el dominio de la lengua de enseñanza en su casa. La lengua puede ser también una barrera entre las familias inmigrantes y el colegio, y dificultar la ayuda de los padres a sus hijos.» Libro Verde (COM, 2008:9)*

La Unión Europea vive un aumento constante de sus tasas de inmigración desde que terminó la II Guerra Mundial que se ha acentuado en las últimas décadas:

«Los datos del estudio PISA (2006) muestran que en los países de EU-15 al menos un 10 % de la población escolar de quince años nació en el extranjero o desciende de padres nacidos ambos en otro país, y esa proporción se aproxima a un 15% en el cuarto nivel de la enseñanza primaria. En algunos países, como Irlanda, España e Italia, el porcentaje de alumnos escolares nacidos en otro país se ha multiplicado por tres o cuatro desde 2000» (Libro Verde, COM, 2008: 1).

Por esta razón, la Unión Europea, como organismo internacional, se ha encargado de elaborar leyes y tratados válidos a nivel europeo que regulen los derechos de los ciudadanos migrantes. Paralelamente, diversos tratados internacionales sobre los derechos humanos establecen que no se puede excluir o poner limitaciones de acceso a oportunidades educativas a causa de ningún tipo diferencias sociales o desigualdades de cualquier tipo, como por ejemplo: el sexo, la raza, la lengua, la religión y la nacionalidad, entre otros factores (UNESCO, 2012: 4). Esta línea de actuación ha sido apoyada por organismos tanto nacionales como internacionales: «Desde los Derechos Humanos del 1948 hasta la Ley Orgánica de Educación, de mayo del 2006, ha existido una continua referencia explícita a la igualdad de oportunidades independientemente de la nacionalidad de origen.» (Rodríguez, 2010: 1).

Como resultado de la llegada de estas familias inmigrantes, se han incorporado a las aulas europeas una cantidad significativa de alumnos extranjeros a lo largo de los años. Es, por tanto, imprescindible que los colegios se adapten a sus necesidades particulares para asegurar una educación equitativa y de alta calidad, en la que se evite cualquier tipo de discriminación lingüística. De esta forma, si los alumnos reciben una buena educación y están adaptados al sistema educativo, crecerán para ser adultos integrados y productivos del país de acogida (Libro Verde, COM, 2008: 3).

Con este fin, la Unión Europea ha elaborado una serie de directivas y documentos a lo largo de los años para que los alumnos extranjeros no sufran ningún tipo de discriminación y para que, tanto ellos como sus familias, sean acogidos adecuadamente en los centros escolares.

A continuación se realiza un breve repaso y resumen del contenido de los principales documentos europeos que se han encargado de reglar la acogida de inmigrantes en los países miembros. Este resumen se realiza con el fin de mostrar la evolución en el grado de concienciación sobre la importancia de acoger debidamente a

las familias extranjeras y el movimiento hacia un marco de educación intercultural, de aceptación y esfuerzo lingüístico.

5.2.1 Documentos de la Unión Europea sobre la acogida de inmigrantes

Directiva 1977/486/CEE (1977): Este documento pionero, que concierne principalmente a aquellos ciudadanos europeos que cambiaban de país dentro de la Comunidad Económica Europea, muestra ya la importancia de integrar a los alumnos extranjeros en las aulas y de continuar su formación, además de en la lengua y cultura del país de acogida, en la suya propia. Para ello, establece que es necesaria la contribución del Estado, la promoción de la lengua y cultura del alumno extranjero y la formación específica del profesorado.

Informe provisional (1983) del Consejo de Europa «Educación y desarrollo cultural de los migrantes»: Este informe provisional da respuesta a una creciente población extranjera y por tanto presenta la necesidad de pasar de una enseñanza multicultural a una intercultural en la que la comunicación y el intercambio sirvan de base y promuevan así un enriquecimiento mutuo entre culturas.

Resolución del Parlamento Europeo sobre actuaciones educativas dirigidas a paliar los efectos del racismo desde instancias educativas (1988): Este documento se centra en la lucha contra el racismo y la xenofobia, y señala que esta lucha debe ser un esfuerzo común del Estado y de todas las instituciones públicas. En el ámbito educativo, propone la mejora de la formación de los educadores, especialmente en zonas con una elevada concentración de inmigrantes, «con el fin de iniciarles o perfeccionarles en los métodos pedagógicos adaptados a los niños y adolescentes procedentes de distintas comunidades» (COM, 1988:34). Asimismo, propone el fomento del aprendizaje de los idiomas y las culturas de origen, el desarrollo de un espíritu cívico y de los valores de pluralismo y tolerancia, y por último, la mejora de los niveles de escolarización de los hijos de inmigrantes.

Comisión de las Comunidades Europeas (1994). Informe sobre la educación de los hijos de inmigración de la Unión Europea: Este informe presenta el plan de acción de la Comunidad Europea para promover la educación de los hijos de aquellos inmigrantes legales en los países de la Unión Europea. El informe analiza los nuevos desafíos que surgen a raíz de un aumento de la inmigración y resume las medidas tomadas hasta el momento, entre las que se incluyen la Directiva 77/486/CEE. El informe señala algunas medidas en las que es preciso hacer hincapié como la enseñanza y aprendizaje de la lengua del país de acogida, el desarrollo de indicadores que marquen la efectividad de las medidas de integración adoptadas con este perfil de alumnos, la formación del profesorado para que se relacionen con los padres de sus alumnos extranjeros y la creación de un diálogo intercultural en los centros educativos.

Resolución del Consejo de la Unión Europea (1995) sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas del racismo y xenofobia: Esta resolución enfatiza la importancia del papel de los colegios a la hora de integrar a personas inmigrantes y de evitar las conductas racistas y xenófobas, así como de enseñar el pluralismo como un elemento de enriquecimiento y como una señal de identidad de los ciudadanos europeos. La resolución establece que los sistemas educativos deben educar en valores de igualdad, tolerancia y solidaridad hacia todas las personas, sin importar su origen, lengua o religión. Para ello, pueden adoptar una serie de medidas como: el uso de

materiales didácticos interculturales, la incentivación de programas para alumnos con riesgo de exclusión social y el fomento de asociaciones entre centro educativo, familia y alumno para frenar el desconocimiento y las actitudes racistas. Para la adopción de estas medidas, la resolución da un papel decisivo al profesorado, que debe haber recibido formación específica para hacer frente a esta situación. Asimismo, se da importancia al intercambio y comunicación entre instituciones, tanto docentes como de otros tipos, para mejorar la cooperación en la enseñanza. En definitiva, el documento insta al aumento de la flexibilidad en los sistemas educativos para que se adapten más fácilmente a todo tipo de situaciones y se enfrenten así más eficazmente a la pluralidad presente en sus centros. Asimismo, anima a la innovación y a la creatividad a la hora de crear iniciativas interculturales. Por último, fomenta las iniciativas que animen a la cooperación entre las escuelas y las comunidades locales.

Dictamen del Comité de las Regiones sobre la «Educación intercultural» (1997): Este dictamen enfatiza el papel que desempeña la educación a la hora de luchar contra las actitudes racistas y xenófobas. Asimismo, defiende el término «intercultural» frente a «multicultural». «El término "multicultural" denota de manera descriptiva la situación y simplemente indica la coexistencia de varias referencias culturales en un único país, mientras que el término "intercultural" posee una connotación que da a entender la interacción dinámica e intercambio cooperativo entre culturas debido a movimientos migratorios» (COM, 1997: 21). Por último, define la expresión «educación intercultural»: esta no debe limitarse al aula, sino a todas las estructuras de la administración pública. Una educación intercultural supone crear materiales didácticos que integren las diferentes culturas presentes en el aula y proporcionar una formación específica permanente a los profesores, así como realizar actividades extraescolares que profundicen en la competencia intercultural y luchen contra el racismo y la xenofobia. En este dictamen se destaca la importancia y necesidad de contar con mediadores que conozcan las culturas de los inmigrados para actuar de enlace entre las familias, la escuela y la comunidad.

Libro verde: Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE (2008) de la Comisión de las Comunidades Europeas: Este es un documento de reflexión y revisión de la Directiva 77/486/CEE y de los cambios que se han dado en Europa desde que esta entró en vigor. En primer lugar, la Directiva se centraba en los menores que pertenecían a los países miembros de la Unión Europea. Sin embargo, el desafío actual se encuentra más bien en aquellos alumnos provenientes de países de fuera de la Unión.

Incorporar a un número considerable de alumnos extranjeros a un aula conlleva una serie de desafíos de adaptación a nivel de la clase, del colegio y del sistema educativo nacional. Los colegios deben adaptarse a una variedad de lenguas y culturas e incorporarlas al aula. También deben establecer una comunicación fluida con las familias de estos alumnos, pues la familia debe apoyar la educación de sus hijos. Para establecer este intercambio, la presencia de un intérprete o la traducción de las comunicaciones a los padres sería de gran utilidad. Asimismo, el Libro Verde declara que los colegios y los sistemas educativos estatales (o autonómicos, en el caso de España) deben evitar la segregación de sus alumnos en función de su nacionalidad, nivel de rendimiento o nivel socio-económico. «Si en su escolaridad los hijos de inmigrantes viven una experiencia de fracaso y segregación que persiste en su vida adulta, se corre el riesgo de que esta situación se perpetúe en la generación siguiente. En cambio, si los colegios consiguen dar un buen servicio a sus alumnos inmigrantes, les abrirán el

camino para una buena integración en el mercado laboral y la sociedad» (Libro Verde, COM, 2008: 8).

El documento propone asimismo una serie de planteamientos para la acogida de alumnos inmigrantes (Libro Verde, COM, 2008: 13):

- Aprendizaje de la lengua del país de acogida, mediante clases de lengua para los alumnos inmigrantes recién llegados, y la preparación de los profesores para que puedan enseñar dicha lengua como lengua extranjera.
- Promover el aprendizaje de la lengua de herencia, pues es importante para la confianza personal y la cultura del alumno.
- Apoyo para compensar las desventajas educativas. Esta medida no tiene por qué estar dirigida únicamente a los alumnos extranjeros pero estos pueden beneficiarse de ella.
- Educación intercultural centrada en la identidad, los valores y el respeto mutuo.

Si el sistema educativo resuelve los desafíos que plantea la incorporación de una gran cantidad de alumnos inmigrantes a las aulas, es sin duda en beneficio de la sociedad pues esos niños crecerán para ser adultos integrados y productivos. Además, la interculturalidad lleva al desarrollo de una serie de competencias enriquecedoras en la educación de toda persona.

Informe de la Comisión Europea sobre la Agenda Europea para integración de los inmigrantes de países de fuera de la Unión (2011): El documento más reciente que se incluye en este resumen es un informe que trata sobre los desafíos que supone incorporar a la población inmigrante en la sociedad de un país. En relación con el ámbito educativo, se comenta la situación de los países europeos que tienen cada vez más alumnos de origen extranjero y que por tanto deben adaptarse a esta creciente diversidad y al mismo tiempo sacar partido del potencial que esta supone. Puesto que la media del nivel educativo de estos alumnos está por debajo de la de los alumnos europeos, corren más riesgo de abandonar el sistema educativo sin haber obtenido el graduado escolar. Es por tanto fundamental hacer un esfuerzo adicional para que estos alumnos completen sus estudios.

Según el informe, es necesario que los profesores reciban formación sobre cómo tratar la diversidad. También recomienda contratar a profesores extranjeros para así abrir los sistemas educativos nacionales a otras culturas europeas o de fuera de Europa. El informe también recomienda clases del idioma del país de acogida para los padres de estos alumnos, de forma que puedan participar en la educación y la escolarización de sus hijos. Por último, las zonas que tengan una alta concentración de inmigrantes deben contar con programas especializados para atender a sus necesidades.

5.2.2 Documento de la Unesco sobre la acogida de inmigrantes

Como se ha dicho al principio de esta sección, la Unesco rechaza cualquier tipo de discriminación en el acceso a la educación (Unesco, 2012: 4). Uno de los tipos de discriminación que se describe en el informe «Addressing Exclusion in Education. A Guide to Assessing Education Systems Towards More Inclusive and Just Societies» (Unesco, 2012:3) es la exclusión por falta de conocimiento de los alumnos de la lengua de instrucción. Este conflicto lleva a que muchos de estos alumnos dejen la escuela después de terminar la educación obligatoria pues no entienden las clases y seguir

estudiando pierde así sentido para ellos. Además, según el informe, los alumnos suelen recibir comentarios negativos por parte de sus profesores sobre su nivel lingüístico.

Cuando un alumno no puede comprender la lengua de instrucción, varios factores contribuyen a su discriminación: por un lado, su centro no ofrece clases del idioma del país de acogida; además, sus profesores no conocen técnicas de comunicación para facilitar el intercambio con este alumno; no hay libros de texto ni material en su lengua; y es difícil para la familia del alumno involucrarse en su aprendizaje dada la dificultad de comunicación con el colegio.

Muchos países, como por ejemplo, Luxemburgo, Finlandia y el Reino Unido (Eurydice, 2009: 7), han incluido en sus políticas educativas, medidas para la igualdad de oportunidades y programas de prevención e intervención para evitar la discriminación causada por desigualdades lingüísticas. Asimismo, estos países contribuyen a la integración de las familias inmigrantes en la escuela facilitando su acceso a recursos. Por ejemplo, el informe menciona: la adjudicación de becas de estudios, comedor o libros, la contratación de profesores pertenecientes a los países de origen de las comunidades de alumnos extranjeros, la oferta de educación bilingüe, o la entrega a estos alumnos de material de estudio en su idioma. Asimismo, involucran a toda la comunidad educativa para facilitar su integración, adaptan el currículum para hacerlo significativo en su aprendizaje y se aseguran de proveer a los profesores de formación específica.

Para terminar este apartado sobre las medidas europeas e internacionales de acogida al alumnado inmigrante en los centros educativos, se puede concluir que los documentos y directivas europeas y de la Unesco que se refieren a la educación e integración del alumnado inmigrante tienden a tener tres puntos en común: en primer lugar: el aprendizaje de la lengua del país de acogida así como el mantenimiento de la lengua nativa del alumno, la formación específica del profesorado en la educación del alumnado inmigrante y el énfasis en establecer un marco de enseñanza intercultural. La adaptación de estas medidas es imprescindible para no caer en la discriminación lingüística o de otro tipo del alumnado extranjero.

5.2.3 ¿Qué se está cumpliendo en España?

En 2008, aprovechando la publicación del «Libro Verde sobre educación y migración» (2008), la Comisión Europea solicitó de la red Eurydice la elaboración de un informe (Eurydice, 2009) sobre la integración de los alumnos extranjeros en los centros educativos europeos. Este informe recoge datos del curso escolar 2007-2008 y uno de sus puntos centrales trata sobre la comunicación entre los colegios y las familias de inmigrantes, tema que encaja a la perfección con el objetivo del presente estudio.

El informe se centra en el «alumno inmigrante» y especifica el significado de este término pues aúna una serie de situaciones: los alumnos inmigrantes pueden ser aquellos nacidos en otro país (de dentro o de fuera de la Unión Europea) o también pueden tratarse de niños cuyos padres o abuelos nacieron en otro país. En otras ocasiones, se realiza la distinción y se separa entre niños recién llegados, niños inmigrantes o niños de origen inmigrante. Estos niños pueden pertenecer a familias en diferentes situaciones de legalidad.

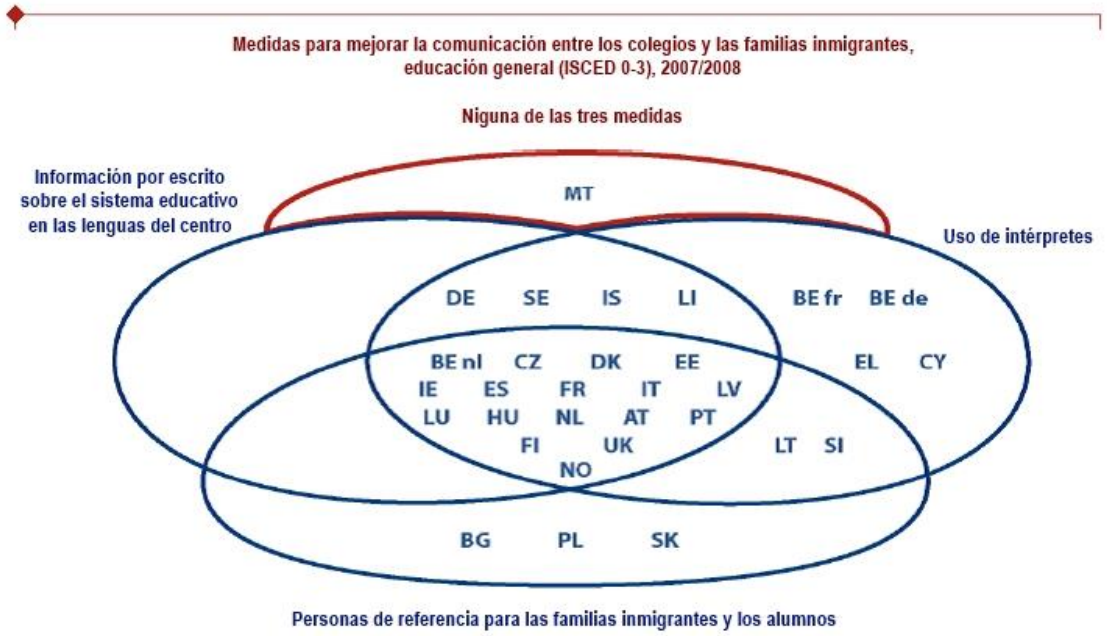
La implicación de los padres en la educación de sus hijos es un factor fundamental en su integración. Sin embargo, a menudo esta participación se dificulta por su falta de conocimiento del idioma del país de acogida. Si los padres no conocen el idioma y no cuentan con un servicio que les facilite la comunicación con el centro escolar, es imposible que puedan participar de la escolarización y educación de sus hijos. A continuación, se presenta un resumen del informe centrado en lo relacionado con las medidas que se toman en España. Seguidamente, se realizará un comentario sobre estos resultados.

El informe recoge tres líneas de actuación para mejorar la comunicación entre los centros educativos y las familias:

1. Tener a disposición información sobre el colegio y el sistema educativo en la lengua de los alumnos extranjeros.
2. Uso de intérpretes profesionales en los intercambios entre el centro y las familias.
3. Personal de bienvenida y acogida de nuevos alumnos y sus familias.

La imagen 1 muestra de forma esquemática a través de un diagrama de Venn qué países europeos cumplen alguna o todas las medidas propuestas en el informe. Se puede observar que España cumple todas las medidas, aunque una nota señala que en España las medidas se implementan a cargo de las comunidades autónomas y que el gobierno sólo se encarga de emitir recomendaciones para estas (Eurydice, 2009: 8).

Imagen 1: Medidas para mejorar la comunicación entre los centros educativos y las familias inmigrantes



Fuente: Eurydice (2009:7)

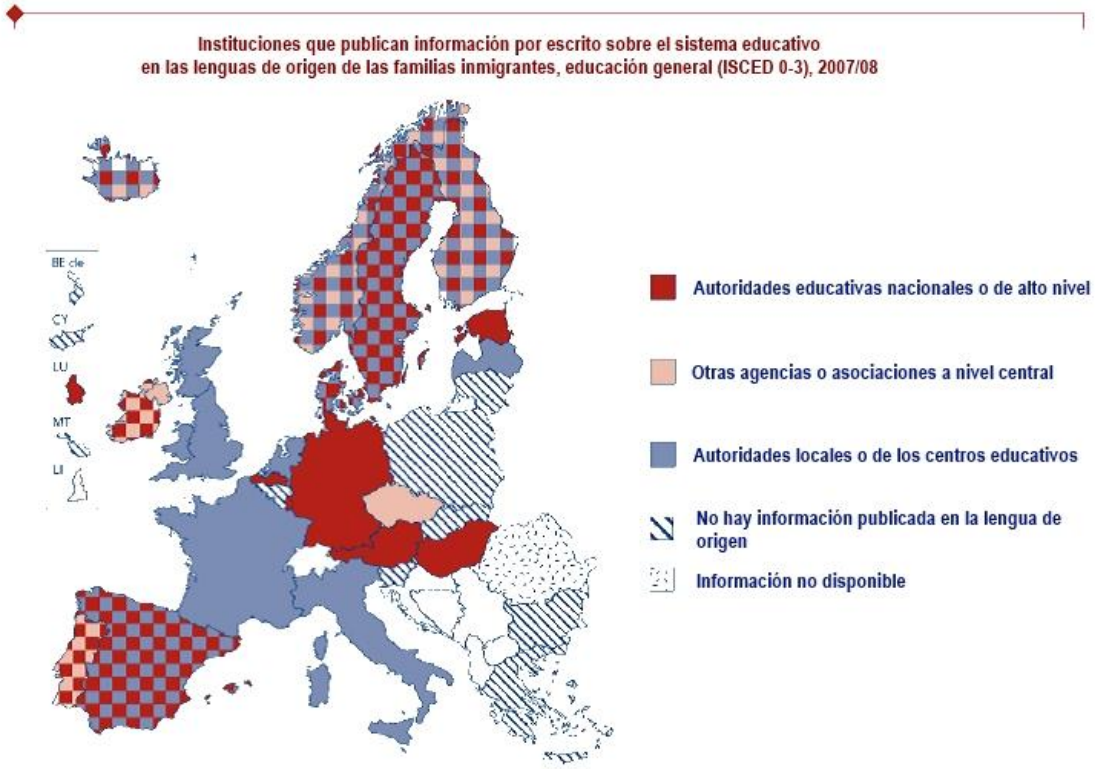
Dos tercios de los países europeos ponen a disposición de las familias inmigrantes información escrita sobre el sistema educativo del país en varios idiomas.

Esta información explica cómo están estructurados los diferentes niveles educativos, incluye información sobre la matriculación, la elaboración y los procedimientos de orientación, así como sobre la participación de las familias y los derechos y obligaciones de estas.

En la mayoría de los casos, es el gobierno nacional y las autoridades educativas las que se encargan de estas publicaciones; aunque en ocasiones y en algunos países, también participan otras instituciones en la publicación de estos documentos. No obstante, según el informe de la red Eurydice, en el caso de España, de nuevo son las comunidades autónomas las que se encargan de realizar dichas publicaciones en varios idiomas (Eurydice, 2009: 9). La mayoría de las comunidades han creado guías de información para las familias inmigrantes siguiendo las recomendaciones nacionales. En estas guías se suelen tratar temas generales sobre el sistema educativo y su estructura: niveles educativos, matrícula, evaluación, procedimientos de orientación, participación de los padres, etc.

En el caso de España, estas publicaciones están disponibles en más de diez idiomas en las diferentes comunidades autónomas (Eurydice, 2009:10). Dos buenos ejemplos de comunidades autónomas donde existen estos recursos es en Andalucía y en Aragón: Andalucía tiene una guía en línea que explica el sistema educativo disponible en árabe, búlgaro, chino, francés, inglés, polaco, portugués, rumano y ruso. De igual manera, la página del Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural consta de numerosos documentos informativos disponibles en chino, rumano, ruso, árabe, francés, inglés, portugués, búlgaro, polaco y wólof.

Imagen 2: Instituciones que publican información por escrito sobre el sistema educativo en las lenguas de origen de las familias inmigrantes

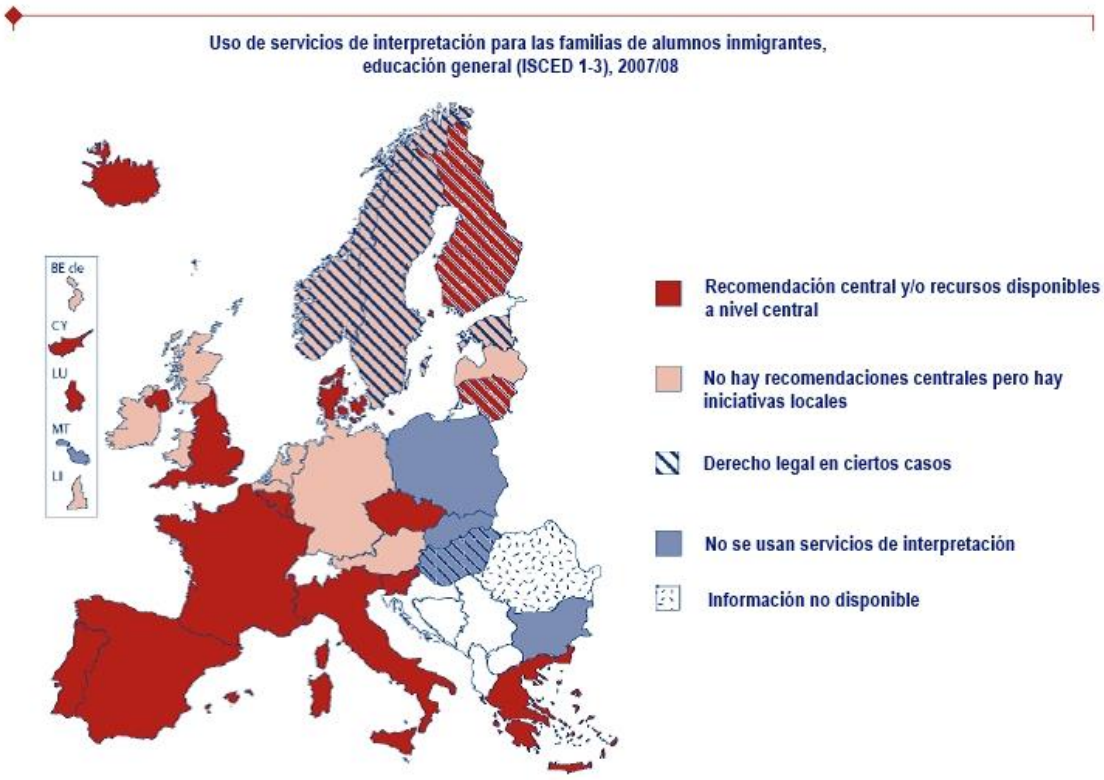


Fuente: Eurydice (2009:9)

Tener a disposición un intérprete durante las reuniones con padres es un derecho para las familias en muchos países y, en ocasiones, se trata de una recomendación del gobierno o de una medida de las autoridades educativas locales. En el caso de España, según el informe, el gobierno recomienda la atención de estas familias por parte de intérpretes profesionales y es quien abastece a los colegios de este servicio. El uso de intérpretes no es obligatorio pero está fuertemente recomendado para el intercambio con los padres.

En España, según el informe, la gran mayoría de las comunidades autónomas proveen a los colegios que cuentan con una alta población de alumnos inmigrantes de mediadores que actúan también como intérpretes. Además, menciona que a menudo los colegios piden a los alumnos inmigrantes o a aquellas familias que llevan más tiempo en el país que actúen como intérpretes para las que acaban de llegar (Eurydice, 2009:13). En la Comunidad de Madrid, se cuenta con el Servicio de Traductores e Intérpretes que está a disposición de los centros educativos para cualquier tipo de intercambio con los padres de los alumnos extranjeros.

Imagen 3: Uso de servicios de interpretación para los intercambios con las familias de alumnos inmigrantes



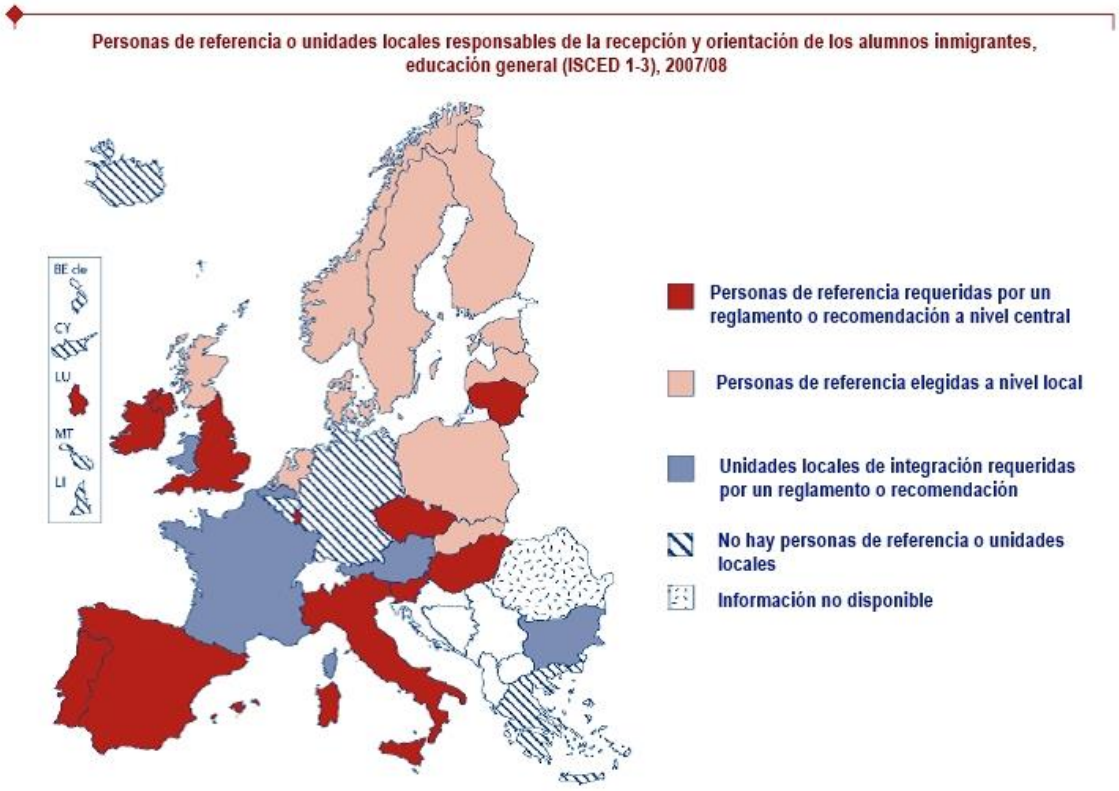
Fuente: Eurydice (2009:11)

La tercera medida que presenta el informe trata sobre un servicio de personal de acogida a las familias recién llegadas. Estas personas se encargan de dar la bienvenida y guiar a los alumnos inmigrantes, así como de servir de enlace con sus familias. Esta medida está muy extendida por Europa. Mientras que en ocasiones se trata de una norma que se aplica a los colegios directamente o a los municipios desde el gobierno central, las reglamentaciones que existen al respecto, si las hay, son muy recientes. Por

esta razón, en muchos casos se trata más bien de iniciativas por parte de las autoridades educativas locales o de los colegios a nivel individual.

En España, el gobierno central recomienda poner a disposición de las familias una persona que las acoja. La mayoría de las comunidades autónomas han integrado a trabajadores sociales en la labor orientativa del colegio. Éstos suelen trabajar en uno o varios colegios y se encargan de hacer un seguimiento de los nuevos alumnos extranjeros (Eurydice, 2009: 15).

Imagen 4: Personas de referencia o unidades locales responsables de la recepción y orientación de los alumnos inmigrantes



Fuente: Eurydice (2009:14)

5.3 Educación intercultural

> *«El concepto inmigrados es nuestra forma de designar a los residentes en España (empadronados o censados) nacidos en otro país. Los extranjeros, en cambio, son todos aquellos que poseen una nacionalidad distinta a la española, independientemente de cuál sea su experiencia migratoria» (Colectivo IOÉ, 2005: 3)*

La inmigración es el motor de la sociedad europea y, en la actualidad, muchos países no tendrían crecimiento si no fuera por el aumento de la población inmigrante. La multiplicación de culturas en las naciones de la Europa actual ha exigido la adopción por parte de las autoridades de cada país, de medidas sociopolíticas para la atención de las familias extranjeras en el ámbito educativo.

Tomando como referencia el marco demográfico y legal establecido hasta el momento, en el que la población extranjera ha aumentado en las escuelas españolas y en el que la Unión Europea ha establecido directrices y recomendaciones para hacer frente a la nueva situación, se presentan a continuación las modificaciones a nivel de metodología de enseñanza y aprendizaje realizadas por los centros educativos para hacer frente a este marco de actuación. Este nuevo saber hacer recibe el nombre de «educación intercultural».

En este apartado, se plantearán en primer lugar los desafíos que supone la incorporación de una gran cantidad de alumnos inmigrantes a las aulas, seguidamente se definirá el concepto de educación intercultural y se presentarán sus características. Finalmente, se realizará una descripción de un centro intercultural y de la figura del mediador intercultural.

5.3.1 Desafíos educativos provocados por el aumento de alumnos extranjeros

La presencia de numerosos alumnos extranjeros en las aulas plantea una serie de desafíos en los colegios y los sistemas educativos. En este apartado se presentan algunos de estos desafíos:

Según el Libro Verde (COM, 2008: 7), algunas de las dificultades que plantea la diversidad lingüística y cultural en el aula son las siguientes:

- La lengua: Las aulas con un gran número de alumnos inmigrantes deben incorporar una diversidad de lenguas, culturas y niveles educativos. El dominio de la lengua de enseñanza es imprescindible para el éxito escolar, tanto para los alumnos, como para sus familias, pues si no conocen la lengua del país de acogida, es muy difícil para ellos tener un intercambio satisfactorio con el colegio y ayudar a sus propios hijos en sus estudios.

- La segregación: El aumento de alumnado extranjero puede fomentar una tendencia a la segregación en función de la situación económica de las familias. Esta segregación puede darse si los alumnos locales empiezan a optar por colegios con menos alumnos inmigrantes a causa del nivel económico de estos o sus dificultades lingüísticas. Este fenómeno incentiva las desigualdades sociales y pone en riesgo la equidad entre escuelas.

- La Integración: Si los alumnos inmigrantes no se integran en los colegios, esto se reflejará en una menor inclusión social en el futuro puesto que tendrán menos oportunidades si abandonan el sistema escolar. Además, la escuela no solo actúa como agente socializador e integrador de los alumnos sino también de sus familias que pasan a formar parte así de la comunidad escolar y del municipio. Por lo tanto, la mala integración de un alumno extranjero en la escuela afecta a su familia en el momento y puede suponer una falta de oportunidades en su futuro.

- La actitud hacia el conocimiento: Las comunidades que dan importancia a la educación y al conocimiento ayudarán a sus hijos en los estudios. Sin embargo, en algunas comunidades, los padres, y en especial las madres, a menudo no cuentan con los conocimientos suficientes para ayudar a sus hijos con las labores escolares. Una educación incompleta de los padres puede afectar a la educación e inclusión social de futuras generaciones.

- Las tradiciones fuera de la escuela: A estos desafíos, se pueden añadir la religión y los ritos que la familia pueda querer transmitir a sus hijos y la situación social y las condiciones de vida en las que se encuentren las familias de los alumnos extranjeros. En algunos casos la familia «es itinerante o poco estable en un lugar determinado, aspecto que condiciona también los procesos educativos de los menores» (Fernández Batanero, 2005: 2).

Pozo y Martínez (2001) resumen los desafíos que ya hemos mencionados y a los que los centros educativos deben enfrentarse:

> *«La incorporación de alumnos y alumnas a lo largo del curso (lo que hace realmente difícil todo intento de planificación); las dificultades económicas de las familias de origen inmigrante (que vienen unidas a dificultades legales y psicológicas) y la dificultad de elaborar el perfil pedagógico del alumno recién llegado al centro (debido a la falta de herramientas apropiadas que faciliten el proceso de acogida)»* (Pozo Martínez, 2001: 35)

De estas dificultades se puede concluir que los sistemas educativos deben centrarse en la integración de los alumnos en los centros, evitando la segregación, introduciendo el español como lengua de comunicación, pero respetando su lengua y sus tradiciones de origen. Todo ello fomentado una actitud de interés y curiosidad hacia el conocimiento, en colaboración con las familias de los alumnos.

Los centros educativos son los que deben hacer frente a estas dificultades, no obstante, estos se encuentran a menudo con falta de recursos humanos, materiales y de tiempo. Los centros cuentan con frecuencia con un número demasiado elevado de alumnos y esto dificulta el poder proporcionar a cada uno la atención que necesita. Pozo y Martínez (2001: 48) señalan que la atención personalizada es uno de los factores más importantes de la educación intercultural: «La diversidad de situaciones de cada uno de los alumnos y alumnas exige de los profesionales de los centros, una mirada abierta que les permita analizar cada caso teniendo en cuenta el recorrido migratorio de la familia». Debido al exceso de alumnos por aula, esta labor puede dificultarse o incluso hacerse imposible de realizar. Batanero (2005: 2) añade que los centros se encuentran desbordados de trabajo y alumnos, y que «las denuncias de falta de recursos para

atenderlos [a estos alumnos], su desigual distribución con la consiguiente creación de peligrosos guetos escolares, son algunos síntomas de la delicada situación».

Pero no todo son dificultades, los alumnos inmigrantes aportan una contribución cultural importante a los centros educativos y un crisol de puntos de vista que incentivan las habilidades interculturales tanto de profesores, como de los propios niños.

5.3.2 ¿Qué es la educación intercultural?

Para definir el concepto de Educación Intercultural, se partirá de la definición del Consejo de Europa de Intercultura. A continuación, se presentarán las definiciones de varios autores y finalmente, se agruparán estas en una definición de trabajo para el presente proyecto.

Según el Proyecto 7, dentro del informe «Educación y desarrollo cultural de los migrantes» del Consejo de Europa (1989), la Intercultura supone la igualdad de oportunidades, la capacidad de desarrollo como persona y la democratización. Asimismo, incluye el reconocimiento recíproco de la cultura de origen y la de acogida. La intercultura implica que la cultura del país de acogida sea dominante, pese a la proclamación del principio de neutralidad y del respeto por la lengua materna de los ciudadanos inmigrantes. También, supone la búsqueda de las coincidencias convergentes por encima de las divergencias y la eliminación del rango de inferioridad de los educadores del país inmigrante, comparados con los del país de acogida. Por último, y casi por encima de todo, supone la valoración, aceptación y admisión de valores interculturales.

Una vez establecido el concepto de Intercultura, se presentan a continuación varias definiciones de Educación Intercultural, con el fin de elaborar una definición de trabajo para el presente estudio.

Antes de presentar los diferentes puntos de vista sobre qué es la Educación Intercultural, se define en los siguientes puntos qué no es la Educación Intercultural para asentar los principios en los que se enmarca el concepto:

- La educación intercultural no concierne únicamente a los alumnos inmigrantes.
- La educación intercultural no se trata únicamente de la enseñanza de la lengua del país de acogida, como es en este caso el español.
- Igualmente, tampoco se trata del aprendizaje de la lengua de un grupo mayoritario de alumnos extranjeros, como podría ser el árabe o el rumano.
- Finalmente, la educación intercultural no afecta solo a la escuela sino también a la familia y a las instituciones públicas de un país.

Una vez establecidos los parámetros que no forman parte de lo que es Educación Intercultural, se detallan a continuación definiciones de algunos autores expertos en la materia:

El concepto de Educación Intercultural no es nuevo. Ya en la Conferencia de educación pública de Ginebra de 1968 (en Sáez, 2001: 11), se señaló que «la educación debería ayudar a los jóvenes a adquirir un mejor conocimiento del mundo y de sus

habitantes, y a formar actitudes que desarrollen en ellos un espíritu de aprecio y respeto mutuo para las otras culturas, razas y estilos de vida». En esta cita, se aprecian ya los principios de equidad y solidaridad que deben estar siempre presentes en el ámbito educativo.

Partiendo de esta filosofía, Jordán (1996, en Morales, 2006: 41) sostiene la importancia de no confundir educación intercultural con educación compensatoria, «ya que esto implicaría la apuesta por una escuela monocultural». La cultura, sea cual sea, es ganancia y no debe ser «compensada». Pozo y Martínez (2001: 41) añaden que «si el concepto de diversidad se asume como *handicap* se entiende que sea la compensación educativa la que asuma el papel de "normalizar" o "compensar" a los alumnos y alumnas extranjeros no comunitarios» y por tanto, este tipo de consideración debe evitarse.

Fermoso (1997: 256) define Educación Intercultural como la educación que «procura que los alumnos desarrollen habilidades y competencias sólidas relacionadas con la propia identidad cultural y con la de las demás personas o comunidad, y la coherencia en la pluralidad de interacciones». Esta definición resalta principalmente la validez y carácter igualitario de un crisol de identidades.

El Ministerio de Educación y Ciencia declaró en un informe educativo sobre diversidad e igualdad escolar (MEC, 1999: 61) que la educación intercultural se refiere a una tendencia reformadora en la práctica educativa, amplia y variada en sus metas. Mediante el uso de esta metodología, se intenta responder a las necesidades de los distintos perfiles de alumnos de los centros educativos, que en muchos casos provienen de orígenes culturales distintos. Con esta medida educativa, se espera superar los modelos asimilacionistas e integradores que imperaban en la teoría pedagógica hasta el momento. La educación intercultural «implica interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad, solidaridad objetiva entre culturas, así como reconocimiento y aceptación de los valores y de los modos de vida de los otros. Por estas razones, la educación intercultural está dirigida a todos los alumnos, y no sólo a aquellos de origen inmigrante» (MEC, 1999: 61).

Aguado (2003: 63) define Educación Intercultural como un sistema que valora la diversidad cultural y fomenta prácticas educativas dirigidas a todos los miembros de la escuela. Trata de lograr la igualdad de oportunidades, la superación del racismo y la adquisición de competencias interculturales en todas las personas. Asimismo, defiende que la educación intercultural es una opción más exigente que la cómoda visión liberal-asimilacionista porque supone que los profesionales necesitan conocimientos y estrategias curriculares, así como conocimientos sobre otras culturas. No obstante, como ya se ha dicho anteriormente, hay que tener en cuenta que la escuela es «la institución con mayor capacidad de socializar a los recién llegados, porque en ella aprenden los valores, tradiciones y cultura de la sociedad receptora» (Pozo y Martínez, 2001: 24), y por tanto, puede actuar como elemento perpetuador de un determinado orden social, «perdiendo de este modo su valor como agente de transformación de la sociedad y puente hacia la interculturalidad» (Pozo y Martínez, 2001: 24). Se puede añadir a esto que la escuela no solo actúa como agente socializador de los alumnos inmigrantes sino también de sus familias: Fernández Batanero (2005: 6) señala que «la educación de los inmigrantes tiene otra función importante para la sociedad, porque a través de ella los mismos padres entran en contacto con la cultura del país, favoreciendo su integración». Por lo tanto, es necesario apoyar la investigación y la formación de los profesionales del

ámbito educativo, y dedicar más recursos locales, regionales, nacionales e internacionales al fomento de la educación intercultural.

Alcalá del Olmo (2004: 101) establece que la educación no es nunca un proceso neutro pues transmite unos valores. En el marco de la educación intercultural, estos valores deben incluir un intercambio entre las partes que se consideren diferentes que lleve a un enriquecimiento mutuo, así como a una valoración y a un reconocimiento. Según esta autora, es necesario «establecer un modelo de intervención educativa que ayude a una coexistencia, evitando la asimilación de aquellos colectivos minoritarios, a quienes se considera la cultura distinta o incluso inferior, a la cultura dominante, mayoritaria y hegemónica» (Alcalá del Olmo, 2004: 101)

Mínguez (en Álvarez y Batanaz, 2007: 38) plantea que la educación intercultural supone un cambio de concepción puesto que la educación ya no es transmisora de «una» cultura, sino que hay individuos de un crisol de culturas dentro del ámbito educativo. Esto «refleja cierta complejidad al abordar el problema del qué y cómo educar para el encuentro entre culturas» (Mínguez, en Álvarez y Batanaz, 2007: 38) pues es necesario dar respuesta a las necesidades de esta variedad.

Un paso más da Padilla Ortega (en Álvarez y Batanaz, 2007: 47), que defiende que el uso de los términos multiculturalidad, interculturalidad y otros parecidos, ha llevado a una situación de confusión y ambigüedad, pues dada la situación de diversidad intercultural actual, la educación es intercultural o no es educación. Se ha superado la época en que la educación, académica o formal, tendía a la homogeneidad. Ahora la educación debe centrarse en superar prejuicios para mejorar la convivencia en sociedad.

Vistos los rasgos que definen y no definen esta metodología, se elabora a continuación una definición de trabajo para el presente estudio: la Educación Intercultural es un sistema en el que participan todos los miembros de la escuela y la comunidad educativa, incluidas las familias y las autoridades educativas locales. Los miembros de este sistema desarrollan competencias que facilitan la comunicación y la comprensión entre culturas, y desechan la intolerancia y el racismo, con el fin de ser más flexibles y plurales.

5.3.3 Habilidades y competencias interculturales

El Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural (Consejo de Europa, 2008: 35-37) trata el aprendizaje y la enseñanza de las competencias interculturales. Las competencias interculturales «se deben aprender, practicar y mantener durante toda la vida» (Consejo de Europa, 2008: 35). En su aprendizaje deben participar no solo las instituciones educativas, sino también las autoridades públicas y los diferentes sectores de la sociedad para asegurar el diálogo intercultural.

Asimismo, «en una Europa multicultural, la educación no sólo prepara a los jóvenes para el mercado de trabajo, sino que también propicia su desarrollo personal y les aporta una amplia gama de conocimientos» (Consejo de Europa, 2008: 37). Es en la escuela donde los jóvenes deben aprender las actitudes e instrumentos necesarios para vivir en sociedad, y al mismo tiempo, es donde deben aprender los valores en los que se asienta la vida democrática, entre los que se incluyen los derechos humanos, para convivir en la diversidad y la apertura de culturas.

Recogidas en Fermoso (1997: 256), aparecen algunas de las habilidades y competencias principales dentro de la interculturalidad:

- Capacidad de detectar y resolver conflictos interétnicos.
- Conciencia de la existencia de una diversidad de perspectivas culturales.
- Convivencia con aquellos que pertenecen a otras culturas.
- Valoración y respeto a la cultura propia y a la de los demás.
- Conocimiento para enfrentarse al racismo, a la xenofobia y a la intolerancia.
- Interés por conocer las costumbres y culturas de diferentes grupos étnicos.
- Conocimiento de cómo se expresan los sentimientos en diferentes culturas.

Estas competencias se pueden resumir en tres por lo que se podría decir que, para el desarrollo de estas competencias, los alumnos deben desarrollar las siguientes habilidades clave: la empatía, la solidaridad y el respeto intercultural.

Para el desarrollo de las competencias mencionadas, es necesario explicitar la diversidad en el aula, hacerla visible, pues esta no debe nunca pertenecer a un currículo oculto (Aguado, 2003: 46). Esta diversidad se puede explicitar mediante:

- La flexibilidad curricular, adaptando sus contenidos para incluir estas competencias.
- Una atención a las necesidades reales, que requiere un minucioso análisis de las necesidades de los alumnos de un centro.
- La elaboración de materiales adecuados multiculturales y antirracistas que permitan a los alumnos involucrarse en el desarrollo de sus competencias clave.
- Una acción pedagógica integral, que tenga en consideración al alumno como individuo completo.
- La elaboración de módulos holísticos o interculturales más allá de enfoques compensatorios o integradores.
- Una formación permanente del profesorado, para que pueda integrar todas las medidas anteriores en el aula.

Asimismo, para el desarrollo de las competencias mencionadas, Aguado (2003: 49) señala un conjunto de elementos que es necesario trabajar:

- Partir de los conocimientos previos de los alumnos.
- Trabajar la adquisición de estrategias de exploración, descubrimiento, planificación de actividades y de reflexión.
- Usar actividades que involucren a los participantes en la vida escolar.
- Construir el conocimiento de manera intercultural: explorar multitud de puntos de vista desde los que plantearse la realidad.
- Seguir un enfoque globalizador.
- Promover la interacción profesor-alumno y alumnos-alumnos.
- Facilitar un ambiente de aprendizaje adecuado de respeto y valor por igual.
- Implantar una planificación didáctica flexible, abierta y diversificada.
- Interactuar con la comunidad, como parte del plan pedagógico. De ahí la importancia de una comunicación fluida entre la escuela y la familia.

Este último punto sobre la inclusión de toda la comunidad en el ámbito educativo está especialmente bien expresado en las palabras de Morales (2006: 40):

«La inclusión […] lleva implícita la idea de participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, transformando progresivamente la organización de los centros, su currículo y su entorno. No se produce por una simple declaración de intenciones ni tampoco por el efecto de decisiones políticas y/o institucionales, sino por una transformación consciente y decidida de los actores de la educación que irán dando forma a la organización de los centros educativos y a sus propias prácticas».

Se concluye, en consecuencia, que la escuela debe transformarse para incorporar las medidas mencionadas, adaptarse a un modelo educativo intercultural y atender así satisfactoriamente tanto a los alumnos locales y extranjeros, como a sus familias.

5.3.4 ¿Cómo es un centro intercultural?

Según Alcalá y Fernández (2004: 167-168), un centro educativo intercultural cuenta con un profesorado que es empático con sus alumnos, que tiene seguridad en sí mismo e inspira confianza, y que es creativo y estable emocionalmente. Es un profesorado flexible que fomenta el respeto a los demás. Asimismo, estos profesores trabajan en equipo, hacen conexiones interdisciplinares y fomentan así un aprendizaje significativo. Sus alumnos participan activamente en el centro y han desarrollado una actitud crítica y reflexiva ante el mundo que les rodea.

Un centro educativo intercultural fomenta la educación en valores, entre los que se encuentran la tolerancia y el respeto mutuo. Es además un centro en el que las familias de los alumnos participan y están implicadas en el aprendizaje de sus hijos. De esta forma la convivencia en la escuela es justa y solidaria, y está organizada mediante unas normas claras y precisas.

En cuanto a lo aprendido, un centro intercultural enseña la realidad intercultural tanto a nivel teórico, como personal y social. Se fomenta el respeto a la diferencia y la solidaridad. El intercambio intercultural es una fuente de enriquecimiento mutuo y los alumnos lo trabajan de forma dinámica, trabajando en grupos, negociando y utilizando un método cooperativo.

En un plan de estudios intercultural, todas las asignaturas incluyen esta dimensión. Según El Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural (Consejo de Europa, 2008:35-37), las asignaturas que contribuyen especialmente a este fin son la historia, la educación de lenguas y la enseñanza de todas las religiones, pues en ellas se comprenden los diferentes puntos de vista y se evitan así los prejuicios.

Además, una educación intercultural supone la incorporación de nuevos recursos pedagógicos como señala Pozo y Martínez (2001: 48):

«La resolución de conflictos interculturales en el aula, el trabajo desde la perspectiva de género de las diferencias culturales, el fomento de metodologías de clase participativas que parten de los conocimientos y expectativas de los alumnos y alumnas, sin caer en el folklorismo o exaltación de la cultura como elemento invariable, estereotipado o estigmatizante.»

El elemento clave para la flexibilidad curricular y para poder hacer posible un centro intercultural es el proyecto educativo de centro pues es un instrumento básico para la introducción de una perspectiva intercultural en la comunidad educativa, y en él se deben incorporar todos los elementos mencionados para que pasen así a formar parte de las bases pedagógicas y organizativas en las que se apoya el centro.

Esta sección puede cerrarse con una cita de Aguado en la que declara que la interculturalidad debe ser omnipresente en la escuela:

> *«El medio escolar consta de un número de factores identificables como son las actitudes y valores de los alumnos, sus familias y comunidad, los procesos didácticos aplicados, los procedimientos y estrategias evaluación, el currículum manifiesto y el oculto, los materiales y contenidos de enseñanza. En un medio escolar intercultural cada una de estas variables refleja la igualdad social, cultural y étnica.» (Aguado, 2003: 67)*

5.3.5 La figura del mediador en el marco de la educación intercultural

Según Rodríguez (2010: 9), dentro de la educación intercultural, es de mucha importancia la mediación que se puede definir como «la vía en la que se intenta que las diferentes partes de la comunidad educativa compartan puntos de vista sobre la realidad del alumnado para que se trabajen educativamente las especificidades de cada estudiante». La necesidad de un mediador ha incentivado que vaya surgiendo esta figura en los centros: a menudo toma la forma de miembros de familias inmigrantes que llevan más tiempo en el país, otras veces se trata de asociaciones de inmigrantes y «cada vez más, los centros optan por dar responsabilidad a los propios estudiantes de cursos superiores y con el mismo país de procedencia. Son ellos los que ayudan en la labor de acogida a los nuevos estudiantes» (Rodríguez, 2010: 9).

La mediación no se limita únicamente a la resolución de conflictos, concepto con el que se la suele asociar. Sin embargo, como se presenta en Aguado (2003: 155), la mediación también puede estar enfocada «a la mejora de las relaciones humanas en las cuales existen tensiones», y su fin no es sólo el acuerdo entre las partes sino «el establecimiento de una mejor comunicación e interacción» (Aguado, 2003: 155). De esta forma, la mediación aspira a la mejora a largo plazo del intercambio entre personas.

Se pueden establecer dos tipos de mediación: la conciliadora y la transformadora (Levot, 2002: 128). El fin de la primera es el acuerdo entre las partes, mientras que el fin de la segunda es el crecimiento y mejora de éstas. La mediación conciliadora aspira a una mejora a corto plazo, mientras que la mediación transformadora busca un cambio de actitud a largo plazo. Por supuesto, ambos enfoques no son excluyentes y ambos deben estar presentes en la escuela.

El mediador en la escuela facilita un clima favorecedor para compartir ideas, crea oportunidades para que ambas partes sean escuchadas y puedan expresarse, asiste a ambas partes de forma objetiva, promueve las relaciones de igualdad entre ambas partes y el mantenimiento de estas en el futuro, aumenta el protagonismo de las partes lo que añade responsabilidades a estas y resuelve conflictos cuando es necesario. Todo esto el mediador lo hace estableciendo unas reglas mínimas negociadas y utilizando sus habilidades para la escucha, la comprensión y el favorecimiento de la comunicación.

La mediación en la escuela promueve una gestión positiva de los conflictos mediante acuerdos constructivos, con vistas a mejoras permanentes. Además facilita la comprensión a distintos niveles: culturales, de género, lingüísticos (en el caso de los traductores e intérpretes), etc. Asimismo, la mediación contribuye a la superación de los prejuicios, los estereotipos y el racismo, colabora con los distintos agentes educativos y facilita la comunicación entre ellos. Finalmente, como resultado de los puntos mencionados, crea un clima escolar pacífico y constructivo. Todo esto lleva a pensar, como dice Pozo y Martínez (2001: 26), que «es necesario incorporar a los equipos docentes mediadores culturales, trabajadores y educadores sociales, equipos de orientación, etc. que trabajen de forma coordinada con las áreas de servicios sociales de los Ayuntamientos», para así tener una escuela unida e intercultural.

5.4 ¿Qué se hace en la Comunidad de Madrid?

> *«El respeto a la diferencia puede ocultarnos las múltiples semejanzas entre las distintas concreciones culturales. Suele ser más productivo para la convivencia subrayar lo que tenemos en común, en lugar de enfatizar lo que nos separa» (Juliano, 2002: 488)*

Una vez definido el marco demográfico en el que se hayan los centros educativos de la Comunidad de Madrid, así como el marco legal europeo en este respecto y clarificado el concepto de educación intercultural, se detallan en este apartado las medidas y programas que la Comunidad de Madrid pone a disposición del usuario con el propósito de integrar lo mejor posible a los alumnos extranjeros y a sus familias en los centros educativos. Para ello, el presente apartado se divide en dos secciones: la primera sección especifica las indicaciones de la ley española en este respecto, mientras que la segunda detalla los programas específicos existentes.

5.4.1 Marco legal de los centros educativos de la Comunidad de Madrid

Es importante definir los derechos y obligaciones que se recogen en la ley para poder detectar qué medidas se están cumpliendo en la práctica diaria. La Ley educativa vigente en la actualidad es *la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Esta ley discute todos los aspectos relacionados con la educación obligatoria, la vida de los centros escolares y sus habitantes; entre otros aspectos, trata el tema de la inmigración entre el alumnado.

La presencia de alumnos extranjeros en las aulas entra dentro del marco de atención a la diversidad, y está posicionada junto con otros tipos de diversidad entre los alumnos como son las diferencias en capacidad académica por causas físicas o intelectuales, o las diferencias de nivel socio-económico. Como describe Rodríguez Navarro (2010: 2), «la ley actual de Educación (LOE, 2006) entiende la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo, fundamentalmente vemos como se insiste en actuaciones que compensen deficiencias y así garantizar la igualdad de oportunidades». En esta cita, se describe cómo las medidas de atención a la diversidad tienden a eliminar «deficiencias» para así suavizar las diferencias en las aulas.

El hecho de que la atención al alumnado extranjero se considere como una medida de atención a la diversidad, podría interpretarse como un intento de homogeneizar a los alumnos siguiendo principios asimilacionistas contrarios a una verdadera educación intercultural. Según Rodríguez Navarro (2010:4), a pesar de que la multiplicidad de culturas se considera algo positivo en el aula, «muchas de las acciones escolares llevadas a cabo, se realizan desde la compensación, desde déficits a solventar, al igual que mencionábamos anteriormente en el ámbito nacional». Esto resulta contradictorio pues en vez de sacar partido a la variedad y a la riqueza cultural que aportan estos alumnos, las medidas educativas recogen en sus leyes un discurso que busca la homogeneidad y que equipara «diversidad» con «deficiencia».

Uno de los objetivos principales de la *Ley de Educación de 2006* es la mejora de la calidad de la enseñanza, siempre de manera equitativa y atendiendo a las

desigualdades. Esta línea de actuación aparece en las siguientes citas extraídas del Boletín Oficial del Estado (BOE, nº 106, 4 de mayo 2006, pág. 17160 - 17163):

> *«Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones, acentuando así el carácter complementario de ambas redes escolares, aunque sin perder su singularidad» (BOE, nº 106, 4 de mayo 2006, pág. 17160).*

> *«La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.» (BOE, nº 106, 4 de mayo 2006, pág. 17163).*

Estas citas refuerzan el derecho de todos los individuos a recibir una educación equitativa en todo tipo de centros educativos. Asimismo, expresa un deseo de inclusión de todos los alumnos y plantea que la diversidad no se trata de una excepción, sino de la atención a todos los alumnos de forma individualizada. Entre estos alumnos, por supuesto constan, los alumnos inmigrantes.

Siguiendo los mismos principios, pero más en la línea del respeto a la identidad cultural, en una ley anterior, la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los Extranjeros en España y su integración social, modificada por la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre*, se establecía que los menores extranjeros tienen derecho de acceso a la educación en igualdad de condiciones a los alumnos españoles y a hacerlo manteniendo y recibiendo el respeto y reconocimiento que merece su identidad cultural:

> *«Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural». (BOE, nº 307, 23 de diciembre 2000, pág. 45510).*

Es interesante observar los cambios de formulación que se llevaron a cabo en el año 2009 en una revisión de la ley del 2000 ya mencionada. Es de destacar, que en la revisión de esta ley en 2009, que dio lugar a la *Ley Orgánica 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*, se reformulase el derecho de todos a la educación, omitiendo el reconocimiento y respeto a la identidad cultural de cada uno de los alumnos, como se recoge en el siguiente fragmento sacado de la Ley:

> *«Los poderes públicos promoverán que los extranjeros puedan recibir enseñanzas para su mejor integración social» (BOE, nº 299, de 12 de diciembre 2009, pág. 104994).*

A pesar de que la ley busca, de manera bienintencionada, la atención a todos los alumnos por igual. Según Rodríguez Navarro (2010: 6), «el ritmo diario de las clases; la atención a multitud de problemas cotidianos por parte de los maestros y maestras; o el elevado número de escolares a los que tiene que atender cada docente y que no permite dedicarse detenidamente a cada caso, suponen distorsiones a la aplicación cotidiana del plan», y por tanto es a menudo difícil atender a las necesidades de cada alumno. Esta sobrecarga de trabajo solo puede solucionarse con una dotación de recursos humanos (profesores, mediadores, traductores e intérpretes, etc.) y materiales.

En el tema que concierne a este estudio, son de especial interés las medidas que se llevan a cabo para garantizar esta igualdad entre todos los alumnos, así como para garantizar la atención a sus familias, teniendo en cuenta que a menudo existe una barrera lingüística para comunicarse con ellos. Según la ley, para conseguir dicha equidad en la escuela es necesaria la colaboración y esfuerzo de todas las instituciones educativas y sociales, así como de las familias de los alumnos:

> *«Las familias habrán de colaborar estrechamente y deberán comprometerse con el trabajo cotidiano de sus hijos y con la vida de los centros docentes. Los centros y el profesorado deberán esforzarse por construir entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes. Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesitan y reclamándoles al mismo tiempo su compromiso y esfuerzo.» (BOE, nº 106, 4 de mayo 2006, pág. 17160).*

Como se especifica en la cita, las familias tendrán que colaborar con la escuela y comprometerse con el aprendizaje de sus hijos. No obstante, la administración educativa está en la obligación de garantizar los recursos necesarios para que así sea. Esto se menciona de nuevo en el artículo 79.3 que determina que:

> *«Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo español reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español» (BOE, nº 106, 4 de mayo 2006, pág. 17180).*

Es razonable que si los padres deben tomar partido de la escolarización y educación de sus hijos en colaboración con la escuela, esta deba proporcionarles las medidas y recursos para que así lo hagan. Según Rodríguez Navarro (2010), hay dos vías de acción principales que las comunidades autónomas han tomado para facilitar a los padres la comunicación con los centros educativos:

> *«Desde el ámbito familiar, las comunidades han proporcionado dos vías diferentes para dinamizar esta participación: a través de ofrecer información sobre el sistema educativo y facilitar el acceso al mismo y las que dirigen sus esfuerzos en integrar y fomentar la participación de las familias en los centros en los que acuden sus hijos, como por ejemplo: proporcionar un servicio de intérpretes de la lengua que les ayude con los temas burocráticos y de información educativa básica» (Rodríguez Navarro, 2010: 10)*

Este fragmento describe dos líneas de acción que comparten el objetivo de fomentar la participación de los padres en los centros educativos: en primer lugar, facilitar el acceso a la información sobre el sistema educativo y sobre el centro para que puedan estar informados de las normativas que rigen la educación de sus hijos; y en segundo lugar, proporcionar un servicio de intérpretes para mejorar la comunicación con las familias.

Este tipo de medidas que facilitan la participación de las familias extranjeras en la escuela son precisamente las que se analizan en el presente estudio. Entre estas medidas, se sitúa la importancia del servicio de traductores e intérpretes para los padres y madres de alumnos extranjeros en su comunicación con los centros educativos con el fin de facilitar su comunicación con la escuela y así tener la oportunidad de tomar partido en el desarrollo escolar de sus hijos.

5.4.2 Programas de la Comunidad de Madrid para atender a la población inmigrante

Una vez establecido lo que recoge la Ley en relación con la atención e integración de los alumnos inmigrantes y sus familias, se presentan a continuación los diferentes programas de acogida a estos alumnos y de educación intercultural que se llevan a cabo en los centros educativos de la Comunidad de Madrid para dar respuesta a las necesidades de esta población. Los programas existentes en la actualidad son los siguientes:

a) Servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante (S.A.I.)
b) Programa de Escuelas de Bienvenida
c) Portal de Internet Inmigramadrid
d) Aula intercultural
e) Servicio de Mediación Social Intercultural (S.E.M.S.I.)
f) Programa de educación compensatoria
g) Servicio de Traductores e Intérpretes (S.E.T.I.)

a) Servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante (S.A.I.)

El Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (S.A.I.) ofrece, desde una perspectiva intercultural, información y asesoramiento sobre el sistema educativo para las familias extranjeras, y recursos y materiales de enseñanza de español como lengua extranjera para que se utilicen en los centros con un número elevado de alumnado inmigrante. Asimismo, el equipo del S.A.I. trabaja en los centros ayudando al alumnado extranjero en el aprendizaje del español y orientando al profesorado para continuar dicha tarea.

Según, Pozo y Martínez (2001), la Comunidad de Madrid creó este servicio, que tenía inicialmente un carácter experimental, para proporcionar apoyo a los centros:

> *«para dar respuesta a aquellos centros que escolarizan alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa derivadas del desconocimiento de la lengua vehicular, del proceso de enseñanza y que no cuentan con profesorado de apoyo, debido a que la incorporación de alumnado inmigrante se produce a lo largo del curso de manera no previsible.» (Pozo y Martínez, 2001: 23)*

Los objetivos del Servicio de Apoyo al Alumnado Inmigrantes (S.A.I.) son:

- Aprendizaje del español: su labor es ayudar en el aprendizaje de las competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado extranjero en su aprendizaje del español, en aquellos centros en los que no hay profesorado del Programa de Educación Compensatoria que pueda encargarse de esta labor.

- Educación Intercultural: los profesionales de este servicio cooperan con el profesorado del centro para incorporar la perspectiva intercultural al proyecto educativo de este. Para ello, aportan materiales y propuestas didácticas y metodológicas interculturales para llevar al aula.

- Inserción: desarrollan programas de acogida junto con los docentes del centro para fomentar la inserción socio-afectiva del alumnado extranjero en los centros escolares, que como se ha visto anteriormente, es fundamental para su éxito escolar y social en el país de acogida. El S.A.I. puede proporcionar personal, cuando lo considere necesario, que actúe como profesor de apoyo al centro para que elabore un programa de intervención que se adecúe a las necesidades de este y de su alumnado.

Los centros pueden solicitar asesoramiento del Servicio de Apoyo al Alumnado Inmigrantes sobre temas relacionados con materiales, recursos y metodología de la enseñanza del español como segunda lengua, sobre educación intercultural y sobre programas de acogida para atender a los alumnos extranjeros del centro.

En la asignación de este servicio de ayuda, se priorizan aquellos centros en los que no hay un Programa de Educación Compensatoria que ya lleve a cabo estas labores y que cuenten con una porcentaje considerable de alumnos que desconocen el castellano, para sacar el mayor partido posible a la actuación de estos profesionales en el centro.

b) Programa de Escuelas de Bienvenida

El Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (S.A.I.), que se acaba de explicar en detalle, ha funcionado desde el curso 2000-2001 y fue reforzado en el curso 2002-2003 por las Aulas de Enlace dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida para aquellos alumnos inmigrantes que presentasen un desconocimiento absoluto de la lengua española o un desfase curricular grave debido a las características de su escolarización previa en su país de origen.

El programa Escuelas de Bienvenida se creó para favorecer la incorporación de los alumnos extranjeros al sistema educativo español. Su medida más destacable son las Aulas de Enlace en el segundo y tercer ciclo de educación primaria y durante la educación secundaria. Estas aulas cuentan con un máximo de 12 alumnos que desconocen la lengua castellana y su función es mejorar su competencia lingüística en un plazo máximo de 9 meses a lo largo de uno o dos cursos académicos para que se incorporen completamente al aula ordinaria lo antes posible. Asimismo, el programa ofrece una serie de actividades de ocio y tiempo libre para integrar al alumno extranjero en el entorno socio-educativo de la escuela.

Estas actividades de ocio y tiempo libre son un factor clave de este programa pues suponen la implicación de todo el alumnado del centro en la mejora de la convivencia escolar y en reforzar un espíritu de aprender a vivir juntos mediante el conocimiento de otras culturas, religiones y formas de hacer. De esta forma, todos los alumnos del centro se enriquecen gracias a este pluralismo, manteniendo su identidad personal y cultural, y aprendiendo sobre otras.

La asignación de un aula de enlace requiere un intercambio con la familia del alumno que debe acceder a matricularle en un centro que ofrezca este servicio. Por esta razón, el programa también incluye medidas que faciliten la incorporación de las familias a las actividades programadas y a la vida del centro.

c) Portal de Internet: Inmigramadrid

El Portal de Internet Inmigramadrid ofrece información sobre los procedimientos para escolarizar a un menor y homologar los títulos académicos correspondientes a una formación anterior. Dentro de la sección sobre cómo escolarizar a un menor, el portal presenta información sobre el acceso y funcionamiento de las aulas de enlace, sobre el servicio de mediadores educativos (que se explica más adelante), así como de la existencia de programas de actividades interculturales. Asimismo, ofrece información sobre asociaciones que ofrecen clases de español para inmigrantes en la Comunidad de Madrid, así como sobre educación de adultos para aquellos sin estudios básicos. El objetivo de estos servicios es incentivar la formación para el empleo de los recién llegados. Por último, hay un apartado especialmente dedicado a la Escuela de Mediadores Sociales para la Inmigración (E.M.S.I.) y a sus labores.

Como ya se ha visto, el portal de Inmigramadrid ofrece información detallada sobre muchos aspectos que han de tener en cuenta las familias extranjeras al matricular en los centros a sus hijos: cómo hacerlo, cómo acceder a un aula de enlace, cómo acceder a los servicios de mediadores educativos y cómo formar parte de los programas interculturales. Sin embargo, toda esta información se ofrece únicamente en castellano y por tanto, no es accesible para muchos de los usuarios a los que está dirigida.

d) Aula intercultural

El portal de Aula Intercultural es un proyecto financiado por el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, por la Unión Europea y por el sindicato Unión General de Trabajadores (U.G.T.). No es por tanto un recurso exclusivo de la Comunidad de Madrid pero responde igualmente a sus necesidades.

Esta página web ofrece información sobre la interculturalidad, así como herramientas didácticas para trabajar este tema. Algunas de estas actividades cubren temas como el racismo y la intolerancia, fomentan el conocimiento de otras culturas como la de los pueblos indígenas, y además incentivan la concienciación de los alumnos hacia la inmigración. Estas actividades incluyen libros en línea, *webquest*, actividades de teatro y juegos en línea.

Asimismo, se incluyen actividades de aula y en línea para aprender y practicar tanto las lenguas oficiales de España, como un número de lenguas extranjeras como el inglés, francés, italiano, portugués, etc., por poner solo unos ejemplos. Entre estas

lenguas se incluyen enlaces y diccionarios a las lenguas que más abundan las aulas de los centros educativos: el árabe, el rumano y el chino.

Además de los apartados ya mencionados, hay una sección que relaciona la interculturalidad con las nuevas tecnologías y con el uso de estas en el aula intercultural. Por último, la página también cuenta con una amplia biblioteca digital para usuarios y expertos en la materia que incluye libros para adultos y niños, revistas, cinemateca y fonoteca, etc.

e) Servicio de Mediación Social Intercultural (S.E.M.S.I)

El Servicio de Mediación Social Intercultural (S.E.M.S.I.) fue creado en 1997 por el Área de Servicios Sociales con el fin de favorecer la integración social de la población inmigrante residente en Madrid. Este servicio surge a raíz del aumento de población extranjera en la Comunidad de Madrid y tiene como objetivo facilitar su acceso a los servicios públicos e incentivar su participación social, con el objetivo final de conseguir su plena integración en sociedad.

El mediador del Servicio de Mediación Social Intercultural (S.E.M.S.I.) es un profesional especializado en inmigración, interculturalidad y mediación, y que desarrolla sus labores dentro del marco del trabajo social. Este mediador hace las veces de enlace entre los inmigrantes y las instituciones y servicios públicos, así como entre la población extranjera y la autóctona de los barrios del distrito.

Después de once años funcionando, en 2009 se dio fin al Servicio de Mediación Social Intercultural. El servicio contaba en ese momento con 46 trabajadores cuya función principal era el asesoramiento jurídico, pero que también desempeñaban otras funciones de información, acompañamientos, traducciones y mediaciones interculturales en todos los servicios públicos (Naranjo, Madrid Diario, 2009).

De forma paralela, desde el año 2006, se desarrolla un proyecto en el que 120 mediadores y monitores especializados en inmigración trabajan en los centros educativos de la Comunidad de Madrid y se encargan de:

- Actuar como intermediarios entre el alumnado inmigrante y su entorno en la escuela.
- Explorar la necesidad de actuar en el entorno socio-familiar del alumno y facilitar el acercamiento y la comunicación entre las familias y los centros educativos.
- Colaborar en las actividades de refuerzo de aprendizaje del alumno inmigrante, especialmente en lo concerniente al uso del español como lengua extranjera.
- Dar apoyo escolar al alumnado extranjero fuera del horario lectivo.

Es importante distinguir entre la labor de estos mediadores y la de los traductores e intérpretes que trataremos más adelante pues, como mediadores, no se encargan de garantizar la comunicación lingüística entre el centro educativo y las familias inmigrantes, labor que sí ejercen los traductores e intérpretes.

f) Programa de educación compensatoria

El Programa de educación compensatoria se encarga de la asignación de recursos específicos, tanto materiales como humanos, para mejorar el acceso,

permanencia y promoción de alumnos en situaciones desfavorables al sistema educativo en la Comunidad de Madrid. Está destinado a aquellos alumnos que pertenecen a minorías étnicas y/o culturales y que presentan un desfase escolar significativo, así como dificultades de inserción. Además, son alumnos que necesitan actividades de apoyo por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por desconocer el español. Para poder tener acceso al programa de educación compensatoria, los alumnos deben haber acumulado un desfase curricular de un mínimo de dos años.

Los objetivos de este programa son garantizar la igualdad de oportunidades de estos alumnos y facilitar su integración para que alcancen los objetivos de la enseñanza básica. Asimismo, se encarga de dar una atención específica al alumnado extranjero que necesita clases de español como lengua extranjera o que tiene un desfase curricular significativo a través de las aulas de enlace. Para conseguir estos objetivos, el programa también fomenta la participación de toda la comunidad educativa y la coordinación con otras administraciones, instituciones u organizaciones sin ánimo de lucro.

En la práctica, el programa de educación compensatoria puede tomar varias formas: se puede dar apoyo en grupos ordinarios o en grupos específicos de compensación educativa dirigidos a alumnos con dificultades graves de adaptación en el aula y riesgo de abandono prematuro del sistema educativo. Asimismo, existen las aulas de compensación educativa (A.C.E.) que se dirigen a alumnos a partir de los 15 años que tienen un desfase curricular grave y muchas dificultades de adaptación al centro escolar. Estas pueden estar causadas por haberse incorporado al marco educativo de forma tardía o por haber tenido una escolarización muy irregular. Por último, las aulas de enlace están dirigidas a aquellos alumnos escolarizados por primera vez en la Comunidad de Madrid en Educación Secundaria Obligatoria y que no conocen la lengua castellana. El fin de estas aulas de enlace es incorporarlos al sistema educativo ordinario.

g) Servicio de Traductores e Intérpretes (S.E.T.I)

El Servicio de Traductores e Intérpretes (S.E.T.I) es un servicio que depende de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Tiene como función principal el favorecer la relación entre los centros y las familias que desconocen el español. Se describen las funciones de este servicio a continuación en palabras del Centro Virtual Cervantes (2008):

> *«Junto a estos servicios, en algunas comunidades autónomas, además, se han creado otros, como es en el caso del Servicio de Traductores e Intérpretes de la Comunidad de Madrid, que tiene por objetivo el facilitar la relación entre la familia y el centro escolar mediante la traducción a las lenguas maternas de los inmigrantes de los documentos escolares, así como la mediación lingüística entre la familia y el centro en las entrevistas que se producen en la escuela.»* Centro Virtual Cervantes (2008)

Como se menciona en la explicación, los destinatarios de este servicio son las familias de los alumnos inmigrantes en su relación con los centros educativos públicos y la administración educativa.

Las labores del Servicio de Traductores e Intérpretes (S.E.T.I.) consisten principalmente en el fomento de la participación de las familias inmigrantes en la vida

escolar de sus hijos mediante labores de traducción e interpretación que favorezcan la relación entre los centros educativos y estas. Las traducciones que realizan son principalmente de documentos informativos del centro, en especial aquellos necesarios para el protocolo de matriculación; y las interpretaciones se llevan a cabo en las reuniones de los padres inmigrantes con el tutor.

Los idiomas en los que se ofrece este servicio en la actualidad son: albanés, árabe, bielorruso, chino, farsi, inglés, polaco, serbocroata, alemán, armenio, búlgaro, eslovaco, georgiano, lingala, ruso, ucraniano, amárico, azerí, checo, francés, húngaro, portugués, rumano y vietnamita.

Además de la página principal del Servicio de Traductores e Intérpretes de la Comunidad de Madrid, este servicio tiene un espacio en los portales de las diferentes áreas territoriales en Internet. Por ejemplo, en el área territorial de Madrid capital, se ofrece un material adicional consistente en una serie de etiquetas con la denominación de los principales espacios del centro educativo en cuatro idiomas frecuentes en los centros: árabe, chino, rumano y búlgaro.

El portal del S.E.T.I incluye un enlace a la Guía de Primeros Pasos para el Inmigrante, que facilita la Comunidad de Madrid, en inglés, francés, rumano, árabe y chino. Sin embargo, esta guía ofrece muy poca información sobre educación y esta está en su mayoría dirigida a la educación de adultos y a la homologación de certificados educativos.

5.5 El punto de vista de la prensa

> *«Urge cuidar los mensajes que se dan sobre la inmigración» (Gema Zabaleta, en El País, 4 de octubre de 2011)*

En este apartado, se presenta la percepción que ha presentado la prensa de los servicios de acogida a la población inmigrante en los centros educativos, centrándose particularmente en los servicios de traducción e interpretación. Para hacer este breve resumen, se parte de noticias encontradas en los periódicos El País y El Mundo entre los años 2003 y 2012.

En una noticia del año 2003 (El País, 2013), se habla de las aulas de enlace, creadas para que los niños inmigrantes que no saben castellano lo aprendan antes de incorporarse a las clases ordinarias. Según el artículo, en ese año, estas aulas contaban con 665 alumnos, a pesar de las 1.800 plazas que tenían disponibles, por lo que más de la mitad de las plazas quedaban desiertas. La mitad de los alumnos procedían de Marruecos (112), Rumania (105) y China (80), nacionalidades similares a las que se encuentran en la actualidad, aunque en cifras y porcentajes diferentes.

El artículo explica que el acceso a estas aulas de enlace, dirigidas a chicos de 8 a 16 años, es voluntario y gratuito, y que los padres deben estar de acuerdo con que sus hijos asistan a ellas durante un periodo de tiempo para aprender español. Si es obligatorio el consentimiento de los padres para que sus hijos tengan acceso a estas aulas, es necesario que exista un intérprete que les comunique esta información si no conocen el español.

El artículo presenta un conflicto que se daba en 2003 en estas aulas y que sigue ocurriendo en la actualidad: según Francisco García, secretario de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras (El País, 2003), las aulas de enlace deberían estar abiertas en todos los centros donde haya alumnos extranjeros, en vez de que haya únicamente una por distrito porque en tal caso, los alumnos se ven obligados a adaptarse a dos centros escolares: primero a aquel donde se encuentra su aula de enlace y seguidamente, al centro en el que realizará el resto de su educación. Estos cambios y dificultades de adaptación pueden provocar que muchos padres prefieran que sus hijos no acudan a las aulas de enlace.

Un artículo del año 2005 (El Mundo, 2005) señala que el 60% de los alumnos que necesitan clases de compensación educativa son inmigrantes, en datos del curso 2004-2005. Mientras que en el año 2003, había 141 aulas de enlace en la Comunidad de Madrid (El País, 2003), en el 2005, ya se habían abierto 190. Además, el servicio de apoyo al inmigrante estaba compuesto de 18 profesores y el Servicio de Traducción e Interpretación (S.E.T.I.) ofrecía ya sus servicios en 30 lenguas.

Avanzando unos años, ya en el 2010 y en plena crisis económica (El País, 2010), una noticia informa de que el abandono escolar se ha estancado entre los alumnos españoles, pero ha decrecido considerablemente entre los extranjeros. Entre los alumnos españoles existe una ligera mejoría (del 29% al 28%), no comparable con las cifras que se refieren a los alumnos extranjeros cuyo abandono escolar sufrió un descenso del 53,1% al 46,4%. Según la noticia, parte de estas personas ni siquiera pasaron por el sistema educativo español porque tenías 15 o más años y por tanto su incorporación a

este fue muy breve e irrelevante para obtener una titulación. El artículo argumenta que, para que esta cifra continúe disminuyendo, es necesario ofrecer a estos alumnos la oportunidad de continuar estudiando en los centros de personas adultas, mediante cursos de formación continua y proporcionar facilidades reales para compaginar estudio y trabajo. Además, Jaime Salamanca Riviere, profesor de Sociología de la Universidad de Salamanca (El País, 2010), señala que estos alumnos cuentan con la dificultad de la falta de recursos económicos, a la que se suman las dificultades de cambiar de país, de sistema escolar y de idioma. Esto provoca que aunque el abandono escolar entre los alumnos extranjeros esté disminuyendo, aun así salgan peor parados que los españoles porque mientras que los españoles tienden a abandonar ya durante el bachillerato, los alumnos inmigrantes no suelen terminar la enseñanza secundaria con éxito y esto les condena a trabajos menos cualificados.

Un artículo de El País (El País, 2011) trata sobre el fenómeno de la inmigración en el País Vasco. Aunque se desvía del área geográfica que concierne al presente trabajo de investigación, se incluye porque se considera relevante para el mismo. En este artículo, se menciona cómo la crisis ha acentuado actitudes negativas hacia los inmigrantes y cómo se debe utilizar la escuela para sentar las bases de la convivencia multicultural. Por esta razón, se han elaborado materiales educativos trilingües dirigidos a jóvenes que tratan el tema de la xenofobia, y además se ha creado un portal web (losnuevosvecinos.net) que cuenta con unidades didácticas y de reflexión sobre la convivencia intercultural. Asimismo, anuncian que los centros escolares cuentan con recursos como los dinamizadores de interculturalidad y los profesores de refuerzo lingüístico para apoyar a los alumnos extranjeros y mejorar la convivencia en las aulas, como un anticipo a la mejora de la sociedad del futuro. Sin duda, un modelo a seguir.

5.6 Fundamentación del presente estudio

> *«Las necesidades específicas de los niños inmigrantes tienen su origen en tres factores distintos: el retraso escolar, el desconocimiento de la lengua y las diferencias de costumbres entre sus familias y los centros educativos» (Carabaña, 2004, en Padilla Ortega, 2007)*

Esta introducción bibliográfica muestra que la población inmigrante en España ha estado en constante crecimiento durante las últimas dos décadas. Este crecimiento supone la incorporación de un gran número de alumnos extranjeros a las aulas de los centros educativos de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid.

Estos alumnos deben hacer frente a las dificultades y los desafíos presentados en el apartado 5.3.1. Estos alumnos necesitan medidas que faciliten su integración y el intercambio comunicativo entre los centros, ellos mismos y sus familias. Por ello, las autoridades educativas deben ayudarles siguiendo las directivas nacionales, europeas e internacionales ya presentadas.

Visto que estas medidas ya están vigentes, el presente estudio plantea un análisis de necesidades para observar su puesta en marcha, detectar posibles mejoras y registrar el nivel de satisfacción de los profesionales de los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Este análisis de necesidades es necesario como medidor del éxito, fracaso, desuso o desconocimiento de las medidas mencionadas.

6. Metodología

Si se quiere mejorar la efectividad de un recurso o aplicar unos servicios, no importa en qué ámbito de la sociedad, es necesario en primer lugar detectar cuál es el estado de partida de este grupo y cuáles son sus necesidades, para poder tomar decisiones informadas y elaborar un plan de acción. Es también positivo realizar un análisis de necesidades una vez se han aplicado una serie de medidas para comprobar su efectividad y su éxito.

En la Comunidad de Madrid, hace años que se llevan a cabo una serie de medidas para atender a los alumnos inmigrantes en los centros educativos, así como a sus familias. El presente trabajo es un análisis descriptivo de la situación y necesidades de mejora de los servicios de traducción e interpretación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid, así como de otras medidas de acogida recogidas en el Informe elaborado por Eurydice (2009), descrito en detalle en el marco teórico del presente documento, como son la traducción de los documentos informativos del centro y la disposición de un personal de acogida para las familias extranjeras. Esta investigación se realiza con el fin de tomar conciencia de cómo se utilizan estos servicios, su grado de utilidad, así como el conocimiento y la percepción de los profesionales educativos sobre ellos, para así plantear un plan de mejora.

Para dar respuesta a estos interrogantes, se han realizado a cabo dos estudios: uno cuantitativo y otro cualitativo. El estudio cuantitativo se llevó a cabo sobre las respuestas a un cuestionario en línea; el estudio cualitativo consistió en un análisis de las respuestas de formato abierto que aparecen en este cuestionario, así como de las respuestas recogidas en una entrevista posterior realizada a algunos de los participantes en el estudio cuantitativo.

Para la elaboración de los instrumentos del análisis de necesidades se han tomado como referencia obras de metodología especializada (Llorián, Gil, Castro, 1997 y a Sharma, Lanum y Suarez-Balcazar, 2000). Asimismo, para el análisis estadístico, se ha partido del manual de Peña y Romo (1999).

A continuación, se describe el procedimiento de elaboración, difusión y ejecución tanto del cuestionario en línea, como de la entrevista.

6.1 Investigación cuantitativa: Cuestionario cuantitativo

a) Elaboración de las preguntas

Para la elaboración de las preguntas del cuestionario se tuvieron en cuenta dos criterios de clasificación:

- Formato de respuesta.
- Finalidad de las preguntas del cuestionario.

En función del grado de libertad de la respuesta, se pueden realizar preguntas abiertas o cerradas dependiendo de: los objetivos del cuestionario, el nivel de

conocimiento y la motivación de los encuestados. En el presente cuestionario se incluyeron tanto preguntas abiertas, como cerradas:

Preguntas abiertas: Sólo contienen la pregunta dejando que el encuestado conteste con una palabra, una frase o un comentario extenso. Este tipo de preguntas son útiles para recabar ideas o para sondear opiniones. Tras su análisis, se obtiene una gran cantidad de información que se ha de dividir en categorías. Por lo tanto, las preguntas abiertas cuentan con la dificultad de una posterior codificación y categorización.

Preguntas cerradas: Este tipo de preguntas son más estructuradas y contienen un repertorio de respuestas. Dentro de los tipos de preguntas cerradas, el presente cuestionario incluye las siguientes:

- Lista: Se ofrece una lista de ítems, de los que se puede seleccionar cualquiera de las respuestas (se pueden señalar una o varias).
- Categoría: La respuesta es sólo una de un conjunto de categorías.
- Escala Likert: En el presente cuestionario, se pide al encuestado que señale la valoración que le merecen una serie de medidas usando una escala Likert (con un rango de respuesta del 1 al 5).

En función de la finalidad que desempeñan, las preguntas de este cuestionario se pueden clasificar en:

- Preguntas de identificación (permiten caracterizar la muestra y obtener datos personales, sociales, académicos, profesionales, etc.).
- Preguntas básicas (se relacionan con el tema de la investigación).
- Preguntas de profundización (recaban datos detallados sobre el tema con el fin de obtener información más completa acerca del mismo).

Además del grado de libertad de las respuestas y de la finalidad de las preguntas, para la elaboración del cuestionario, también se ha tenido en cuenta el orden de presentación de las preguntas. Para establecer este orden, se ha utilizado una técnica de concentración o técnica del embudo en la que se parte de las preguntas más generales y se evoluciona hacia las más específicas de manera progresiva.

Por último, se ha tenido en cuenta la longitud de las preguntas y el tiempo total de realización de la encuesta. Las preguntas son breves, fáciles de entender y no hay preguntas con dobles interrogantes, para así facilitar su comprensión y garantizar su validez. Se ha limitado la extensión del cuestionario a un máximo de 10 minutos.

Este cuestionario se ha elaborado utilizando la herramienta de encuestas en línea Google Forms. Se eligió esta herramienta por su acceso público y porque facilita posteriormente el análisis de los datos puesto que los acumula en una tabla de cálculo que se puede exportar fácilmente como documento Excel.

En la siguiente tabla se presentan las variables que aparecen en el cuestionario y los instrumentos utilizados para su recogida:

Tabla 15: Variables recogidas en el estudio e instrumentos utilizados

Tipo de variable	Variable	Formato de respuesta
Criterios de inclusión	Nivel educativo del centro en el que trabaja	Opción única
Variables relativas a su centro	Área territorial del centro	Opción única
	Puesto que desempeña	Opción única
	Poblaciones presentes en su centro	Opción múltiple
Variables relativas a los conflictos en su centro	Poblaciones con las que surgen conflictos	Opción múltiple
	Personas con las que surgen estos conflictos	Opción múltiple
	Tipo de conflictos	Opción múltiple
	Conflictos que surgen	Pregunta abierta
Variables sobre medidas tomadas en los centros	Materiales informativos traducidos	Opción única
	Persona receptora	Opción única
	Traducción de documentos del centro	Opción única
	Disponibilidad de un intérprete	Opción única
	Clases de ELE	Opción única
	Recursos en las reuniones de padres	Opción múltiple
Variables sobre posibles soluciones	Valoración de medidas	Escala Likert
	Propuestas	Pregunta abierta
Variable de satisfacción	Satisfacción	Opción única

b) Elección de la muestra

Los participantes del estudio son trabajadores en activo en la Comunidad de Madrid, entre los que se incluyen directores, jefes de estudio, tutores, profesores y orientadores, que trabajan en centros públicos de primaria o de secundaria. Se ha limitado la muestra mediante la inclusión de dos preguntas en las que el encuestado debe señalar si pertenece a un centro de primaria o de secundaria y el cargo que desempeña en su centro.

c) Pilotaje del cuestionario

Una vez elaboradas las preguntas del cuestionario, se procedió a realizar una prueba piloto con tres profesores de primaria y de secundaria.

Para dicha prueba, se elaboró un segundo cuestionario que contenía preguntas sobre el funcionamiento del cuestionario en línea, la comprensión de los encuestados de este y de sus instrucciones, así como los elementos que echaban en falta y el periodo de tiempo utilizado para rellenarlo. Este cuestionario se incluye en el Anexo 1.

Los resultados del estudio piloto del cuestionario permitieron hacer algunos reajustes como la modificación de algunas preguntas para su mejor comprensión, así como la eliminación de preguntas que resultaban redundantes.

Este proceso dio lugar al cuestionario en línea publicado en Google Forms, que se incluye en el Anexo 2, y del que aparece aquí una muestra de la portada.

Imagen 5: Aspecto de la portada del cuestionario en línea

Análisis de necesidades en los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid

En el marco de la educación intercultural, el centro de investigación de Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos de la Universidad de Alcalá está realizando un trabajo de investigación sobre los servicios de traducción e interpretación que se ofrecen en los centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid para facilitar la comunicación con los alumnos y padres de alumnos provenientes de otros países, lenguas y culturas.

El estudio necesita la colaboración de 100 miembros de la comunidad educativa para realizar un análisis de necesidades sobre los problemas que surgen y los servicios que se ofrecen en los centros para poder, a continuación, hacer una serie de propuestas realistas que aplicar a los centros para hacer frente a estos problemas. Pueden participar profesores, tutores, jefes de estudio, directores y orientadores de los centros.

La encuesta dura 10 minutos reales.

Aquellos interesados en participar en la segunda fase del proyecto o en recibir la publicación final que está prevista para junio, podrán añadir su dirección de correo electrónico al final de la encuesta. Para cualquier consulta, no duden en escribir a uahinvestigacion@gmail.com

Por favor, haga difusión de este correo entre sus compañeros, pues es un estudio para la mejora de nuestros colegios y del sistema educativo de nuestra comunidad.

Muchas gracias por su colaboración.

Zona de la Comunidad de Madrid donde se encuentra su centro:

- Centro
- Norte
- Oeste
- Sur
- Este

d) Difusión

Una vez elaborado y pilotado, se procedió a la difusión del cuestionario. Se decidió elaborar y difundir el cuestionario en línea, siguiendo un muestreo tipo «bola de nieve», con la intención de alcanzar al mayor número de personas posible, y que pudiesen responder el cuestionario con relativa rapidez y facilidad.

Los datos utilizados para la difusión del cuestionario se obtuvieron a través del portal de Educación de la Comunidad de Madrid. Este portal facilita todos los números de fax de los centros educativos de la Comunidad de Madrid y por tanto todos los centros fueron contactados de esta forma. Además, la Dirección de Área Territorial Este cuenta con una lista en su página web en la que aparecen las direcciones de correo electrónico de todos los centros en este área territorial, mientras que las otras Áreas Territoriales no tienen esta lista a disposición del público, sino que sus direcciones solo son accesibles consultando cada una de las páginas web de los centros. Esto explica que exista un desequilibrio entre la difusión de la encuesta en el Área Territorial Este, con respecto a las otras.

Para la difusión del cuestionario se contactó con los centros educativos de la Comunidad de Madrid mediante fax y correo electrónico. Asimismo, se hizo difusión del cuestionario a través de las redes sociales. La encuesta permaneció abierta durante un mes. A continuación, se incluyen los datos de su difusión:

Tabla 16: Difusión del cuestionario en línea en función del medio y de la Dirección de Área Territorial (DAT)

Medio de difusión		Nº de personas que han recibido el cuestionario	Fecha
Correo electrónico	**DAT centro**	121	18/03/2013
	DAT este	347	05/03/2013
	DAT norte	54	17/03/2013
	DAT oeste	61	17/03/2013
	DAT sur	111	05/03/2013
Fax		940	09/03/2013
Redes sociales		no puede estimarse	05/03/2013

Los resultados de la difusión fueron muy positivos pues los profesionales de los centros educativos se han mostrado muy colaboradores a la hora de responder y distribuir el cuestionario entre sus compañeros en los centros. Es de destacar que, a menudo, daban las gracias en sus respuestas porque se haya tomado la iniciativa de realizar un proyecto de investigación sobre este tema y algunos escribieron tiempo después preguntando por la evolución de la investigación. En tan solo un mes, se recogieron 100 cuestionarios.

e) Análisis de los datos recogidos

El análisis estadístico de los datos se realizó mediante el programa Microsoft Excel.

Para las variables cuantitativas, se han calculado datos estadísticos descriptivos de tendencia central (media, mediana) y de dispersión (desviación típica). Para las variables cualitativas/nominales se han obtenido los porcentajes de respuesta en las diferentes categorías.

6.2 Investigación cualitativa: Entrevista semiestructurada

Al cabo de un mes se cerró el cuestionario en línea a nuevas respuestas. La información recogida en este cuestionario sirvió de guía para la elaboración de una entrevista personal que permitiese recoger información detallada.

El fin de la entrevista era recoger propuestas de mejora para los servicios de acogida de las familias inmigrantes en la escuela y la comunicación entre ambas. Entre estos servicios, se encuentran los servicios de traducción e interpretación de la Comunidad de Madrid.

a) Elaboración de las preguntas

Existen varios criterios de clasificación en la realización de una entrevista, dependiendo de:

- El grado de estructuración de la entrevista
- El sujeto entrevistado
- La dimensión temporal

En el presente estudio se ha optado por realizar una entrevista semiestructurada por lo que se utiliza un esquema de preguntas fijas, desde las que se puede divergir en función de las respuestas del entrevistado.

En relación con el sujeto entrevistado, se ha optado por entrevistas individuales a informantes clave que trabajan en centros educativos de la Comunidad de Madrid, elegidos entre los que han contestado al cuestionario en línea. En cuanto a la dimensión temporal, las entrevistas tuvieron una duración de alrededor de 20 minutos y se han realizado una única vez.

La elaboración de las preguntas de la entrevista partió del análisis de los datos del cuestionario en línea. Estas preguntas cubren tres áreas:

- La experiencia del entrevistado con los Servicios de Traducción e Interpretación de la Comunidad de Madrid (S.E.T.I.)
- Su opinión sobre una serie de propuestas de mejora sacadas de las respuestas del cuestionario en línea, entre las que se encuentran:
    - Traducción de documentos: guías, boletines, circulares.
    - Mentorado por parte de alumnos más mayores.
    - Un acceso al servicio de intérpretes más rápido y fácil.
    - Formación intercultural para el profesorado.
    - Jornadas interculturales: llamar a las familias para que se integren en la escuela.
    - Foro de trabajo en línea para que los profesores intercambien experiencias.
- Una petición a las autoridades educativas de la Comunidad de Madrid para mejorar la comunicación y el intercambio entre los centros educativos y los alumnos extranjeros y sus familias.

El guion de la entrevista se puede consultar en el Anexo 3.

b) Elección de la muestra

Para la realización de la entrevista, se buscaba un perfil equilibrado de profesionales de primaria y secundaria. Las personas a las que se entrevistó fueron elegidas gracias a los datos recogidos en el cuestionario en línea. En este, se ofrecía la oportunidad a los participantes de escribir su correo electrónico al final del cuestionario para obtener el trabajo una vez finalizado, así como para contribuir a la segunda parte del proyecto de investigación que consistía en ser entrevistado.

Para escoger a estas personas, se utilizó como criterio el interés y profundidad de sus respuestas en el cuestionario en línea, con el fin de que pudiesen aportar respuestas más detalladas durante la entrevista.

c) Difusión

En esta fase, no fue necesario realizar una tarea de difusión puesto que ya se había dado la oportunidad a los encuestados de proporcionar su dirección de correo electrónico al final del cuestionario si estaban interesados en participar en la fase de entrevista. De esta forma, fue relativamente fácil contactar a las personas seleccionadas para concretar una fecha para la entrevista.

d) Análisis de los datos recogidos

Para el análisis de los datos cualitativos se siguió el siguiente procedimiento: se tomaron notas durante las entrevistas; y una vez recogidos estos datos, se codificaron en unidades de significado, que a su vez se clasificaron en categorías. Así se presentan en el apartado de resultados del presente documento junto con una explicación de ejemplos concretos descritos por los entrevistados.

7. Resultados

> *«Translation and interpreting are needed to enable public service providers to provide their services for the benefit of users with limited or no knowledge of the local language(s)» (SIGTIPS, 2011:10).*
>
> *«La traducción y la interpretación se necesitan para que los servicios públicos puedan realizar su labor en el beneficio de los usuarios que no conocen la lengua o lenguas locales» (SIGTIPS, 2011:10).*

En este apartado se presentan y analizan los resultados del estudio. Se comenzará por los resultados obtenidos del cuestionario en línea y, a continuación, se analizarán las respuestas obtenidas de la entrevista.

7.1 Resultados del estudio cuantitativo

Se han recogido 100 cuestionarios en línea cumplimentados por parte del personal de primaria y secundaria de los centros educativos de la Comunidad de Madrid. A continuación, se analizan sus resultados siguiendo el orden de las preguntas del cuestionario y agrupándolas en los siguientes apartados:

a) Localización del perfil de los encuestados.
b) Poblaciones con las que surgen conflictos en su centro.
c) Conflictos que han surgido.
d) Recursos de los centros para hacer frente a estas dificultades.
e) Satisfacción con los recursos prestados por la Comunidad de Madrid.

a) Localización del perfil de los encuestados

El cuestionario comienza con una serie de preguntas que localizan el perfil de los profesionales que han contestado el cuestionario. Incluye la siguiente información:

- La zona de la Comunidad de Madrid donde se encuentra su centro: Dirección de Área Territorial Norte, Sur, Este, Oeste o Centro.
- El tipo de centro educativo en el que trabaja: primaria o secundaria.
- El puesto que desempeña en su centro educativo: profesor, tutor, jefe de estudios, director u orientador.

Con respecto a la zona de la Comunidad de Madrid donde trabajan los encuestados, a continuación se incluye el gráfico 1 como resumen.

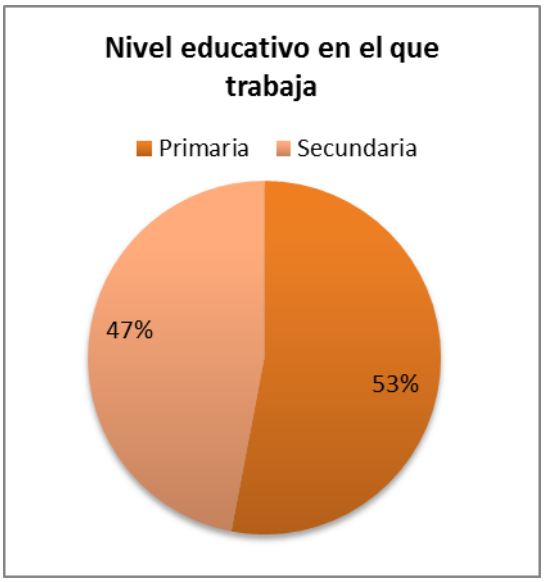
Gráfico 1: zona de la Comunidad de Madrid donde trabajan los encuestados

Centro	24	24%
Norte	6	6%
Oeste	14	14%
Sur	24	24%
Este	32	32%

El área territorial que más cuestionarios ha contestado es el Área Este. Este resultado se justifica porque se hizo una mayor difusión por correo electrónico en esta área. Va seguida de la zona centro y de la sur. Finalmente, es en el Área Norte donde se han recogido significativamente menos cuestionarios.

En cuanto al nivel educativo en el que trabajan los encuestados, de las 100 personas encuestadas, 53 pertenecen a centros de educación primaria, mientras que 47 pertenecen a centros de educación secundaria. Esto proporciona unos resultados considerablemente equilibrados (gráfico 2).

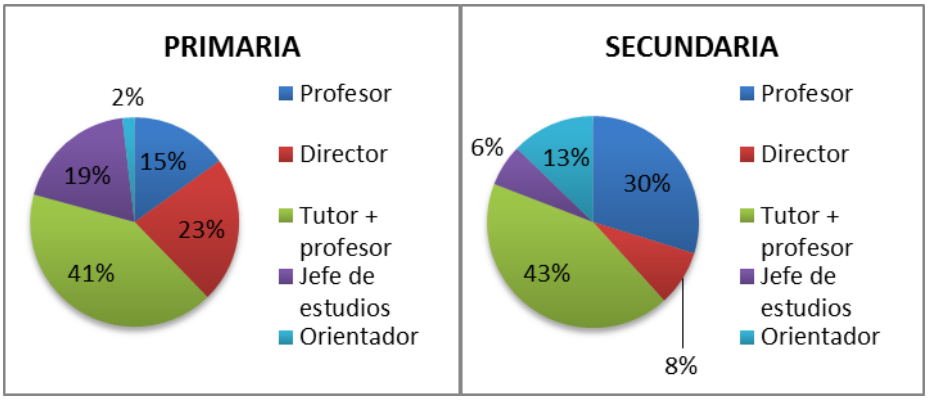
Gráfico 2: nivel educativo donde trabajan los encuestados



Finalmente, en cuanto al puesto que desempeñan en su centro (gráfico 3), en los colegios de primaria, participaron en el estudio: un 41% de tutores, un 23% de directores, un 19% de jefes de estudios, un 15% de profesores y un 2% de orientadores.

En los colegios de secundaria, participaron en el estudio: un 43% de tutores, un 30% de profesores, un 13% de orientadores, un 8% de directores y un 6% de jefes de estudios.

Gráfico 3: puesto que desempeñan los encuestados en sus centros



Tanto en primaria como en secundaria se aprecia que son los profesores y los tutores los que más interés han tomado en el estudio. Asimismo, se observa una mayor participación por parte de los directores de centros de primaria, en comparación con los de secundaria. Hubiese sido de esperar una mayor participación de los jefes de estudio, pues se encargan de la gestión y distribución de los distintos grupos. Asimismo, la participación de los orientadores es considerablemente baja, teniendo en cuenta de que se encargan de aquellos alumnos que necesitan un apoyo adicional. Sin embargo, es posible que en muchos centros, sea el trabajador social del centro el que se encargue del seguimiento de la población extranjera.

b) Poblaciones con las que surgen conflictos en sus centros

A continuación, el cuestionario recoge datos sobre aquellas poblaciones extranjeras con las que surgen conflictos en los centros educativos de la Comunidad de Madrid. Asimismo, se identifica si estos conflictos surgen con los padres o los alumnos y si se trata de conflictos comunicativos o culturales:

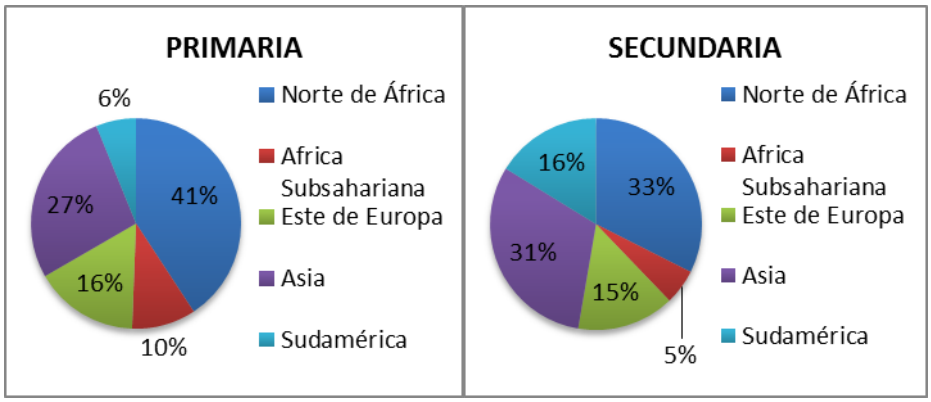
- Poblaciones con las que surgen conflictos en su centro: Norte de África, África Subsahariana, Este de Europa, Asia, Sudamérica y Otros.
- Conflictos con los padres o los alumnos.
- Conflictos comunicativos o culturales.

Se presentan a continuación datos sobre aquellas poblaciones con las que surgen conflictos en los centros de primaria y secundaria (gráfico 4). El cuestionario ofrecía las siguientes opciones: Norte de África, África Subsahariana, Este de Europa, Asia, Sudamérica y Otros.

En primaria, la población con la que significativamente surgen más conflictos es con aquella proveniente del Norte de África (41%), seguida de Asia (27%). La población con la que surgen menos conflictos comunicativos o culturales es con la población sudamericana (6%). Este resultado muestra que compartir una misma lengua facilita la resolución de otros tipos de conflicto que puedan surgir, por ejemplo, los culturales.

En secundaria, la población con la que surgen más conflictos es, de nuevo, con la del Norte de África (33%), seguida de Asia (31%). En este caso, surgen menos conflictos con las familias de alumnos provenientes del Este de Europa (5%).

Gráfico 4: poblaciones con las que surgen más conflictos en los centros en función del nivel educativo



Una vez establecidos los grupos nacionales con los que surgen más conflictos, se pregunta a los encuestados si estos conflictos son más comunes con los padres, con los propios alumnos, o con ambos. Se presentan los resultados en el gráfico 5, en función de si los encuestados trabajan en el ciclo de primaria o en el de secundaria, así como en función del puesto que desempeñan en su centro:

En primaria, el 47% de los encuestados declara que los conflictos surgen únicamente con los padres, mientras que el 2% dice que se dan únicamente con los alumnos; un gran número de problemas se da con ambos simultáneamente (43%). Estos resultados muestran que los conflictos lingüísticos y culturales no se limitan únicamente al aula y que por tanto se ha de tener en cuenta todo el ámbito educativo del alumnado extranjero: docencia, relación con los padres y compañeros, etc.

En secundaria, hay un porcentaje menor de encuestados que consideren que surgen conflictos con los padres (19%) y sin embargo, hay un porcentaje mucho mayor de aquellos que piensan que estos conflictos surgen con los alumnos (38%). Esto se justifica porque existen en primaria menos problemas de comportamiento que con los adolescentes de secundaria. Además, al ser más mayores, los alumnos tienden a tener un mayor dominio del idioma puesto que muchas veces ya han hecho la primaria en España, y actúan como intérpretes en las reuniones con sus padres, con todas las ventajas e inconvenientes que esto conlleva. Para ejemplificar estas ventajas e inconvenientes se presentan aquí dos ejemplos del cuestionario en línea. Por ejemplo, un caso en que la colaboración de un alumno como intérprete fue de gran ayuda. Este caso fue relatado por un orientador de un centro de secundaria en el cuestionario en línea. El orientador comenta que:

> *«Una alumna china tosía mucho y llamábamos a la familia pero no venía porque no entendían lo que pasaba y tenían muchas dificultades para faltar a su trabajo. Pedimos a un alumno que hablara por teléfono con el padre porque la alumna enferma ponía pegas porque le resultaba difícil traducir, por fin vino a las 8 menos cuarto de la mañana y con el alumno de traductor,*

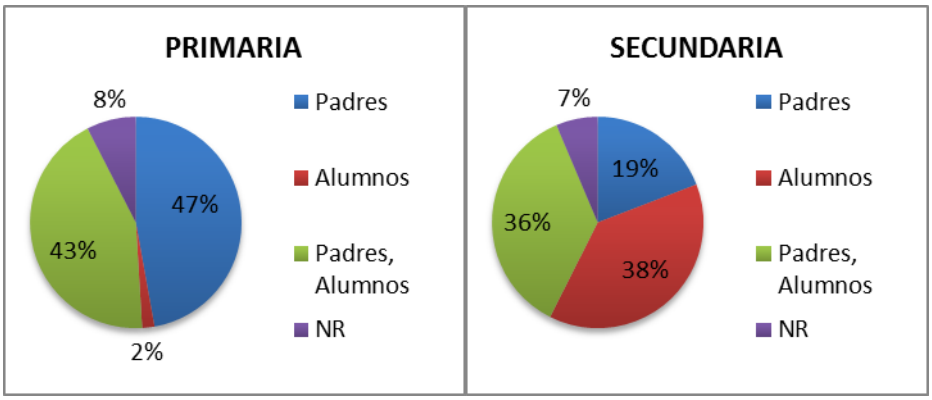
accedió a que su hija fuera al médico porque nosotros la acompañaríamos. Así lo hicimos varias veces y se curó».

En este caso, el alumno que actuó como intérprete no era la alumna afectada y parece que su intervención fue de mucha utilidad para la salud de su compañera. Sin embargo, el director de un centro de secundaria cuenta un caso algo distinto:

> *«Una madre que no entiende el idioma y es el propio hijo el que debe traducir lo que dice la profesora o jefa de estudios. Las traducciones no eran muy adecuadas, se resolvió el año que tuvimos un monitor de inmigración marroquí, pero se aclaró tanto la situación que la madre decidió mandar a su hijo de nuevo a Marruecos. Si se hubiera trabajado con el alumno mucho antes, la madre no habría estado engañada y se hubiera resulto de otra forma.»*

En este relato, parece que el alumno mintió a su madre sobre su comportamiento en la escuela durante un curso completo y esto se aclaró gracias a un monitor de inmigración que era marroquí. El relato del director muestra que si esta situación se hubiese aclarado antes, quizá no hubiese sido necesario que la madre mandase a su hijo de vuelta a Marruecos castigado.

Gráfico 5: conflictos con padres, alumnos o ambos en función del nivel educativo

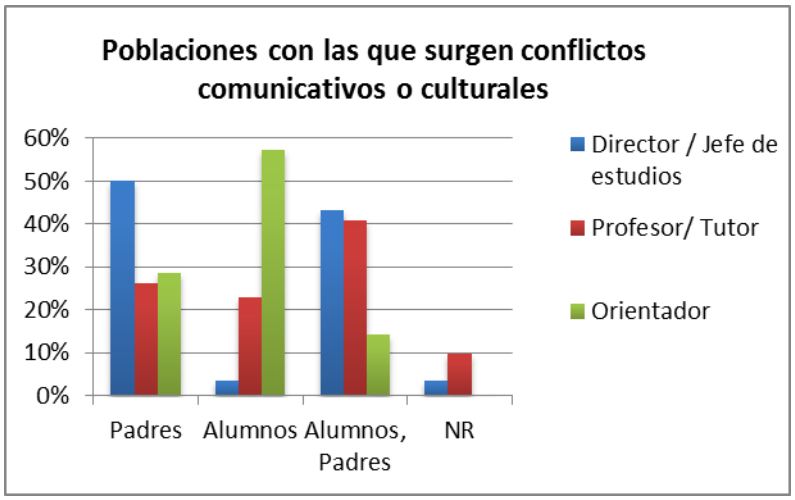


(NR: no responde)

Para el análisis de los datos en función del puesto que ocupan los encuestados en sus centros (gráfico 6), se han agrupado los puestos de director y jefe de estudios, pues ambos pertenecen al equipo directivo. Seguidamente, se han agrupado a los profesores y tutores y finalmente, se presentan los datos de los orientadores.

El equipo directivo de los centros considera, en su mayoría, que los conflictos comunicativos en los centros surgen principalmente con los padres (50%) o bien con los padres y los alumnos (43%). En el caso de los profesores y tutores, estos consideran que los problemas comunicativos surgen mayoritariamente tanto con los padres, como con los alumnos (41%). Los profesores consideran que surgen conflictos comunicativos con los alumnos (23%) en mayor medida que los directores, probablemente a causa de que son los que mayor contacto tienen con estos en las aulas. No obstante, los orientadores consideran que los conflictos comunicativos surgen principalmente con los alumnos (57%): es posible que se deba a que tienen contacto con el alumnado inmigrante, pero no con sus familias. Esta información se muestra en el gráfico número 6.

Gráfico 6: conflictos con padres, alumnos o ambos en función del puesto que desempeñan en el centro



c) Conflictos que han surgido y posibles soluciones

Conflictos

Una vez localizadas las poblaciones con las que surgen conflictos, se preguntaba a los encuestados si los conflictos en los centros eran principalmente por causas lingüísticas, culturales, o ambas. Seguidamente se presentan los resultados en función de si los encuestados trabajan en el ciclo de primaria o en el de secundaria (gráfico 7), así como en función del puesto que desempeñan en su centro (gráfico 8).

El 53% de los encuestados en los centros de primaria se ven expuestos mayoritariamente a conflictos lingüísticos en sus centros de trabajo. Los alumnos de primaria presentan más conflictos lingüísticos debido a que son más jóvenes y se enfrentan al aprendizaje de la lecto-escritura. Es normal, por tanto, que los profesores perciban que este es un problema mucho más patente. Además, también debido a su edad, es posible que no tengan las culturas de sus países de origen tan arraigadas como otros alumnos más mayores. Los conflictos lingüísticos van seguidos, en menor medida, por aquellos que han contestado que manejan conflictos tanto lingüísticos como culturales (28%). Aquellos que declaran que surgen únicamente conflictos culturales, se sitúan bastante por detrás (11%). Según las respuestas a los cuestionarios en línea, parece que estos problemas surgen principalmente en el primer ciclo de primaria, donde los alumnos se enfrentan por primera vez a la escolarización que es un factor nuevo para todos por igual. Sin embargo, en su caso se añade que desconocen el idioma y esto complica su aprendizaje de la lecto-escritura. Una tutora de primaria solicita:

> *«un mayor horario de compensatoria, que se extienda a todos los niveles y no como en primaria que se inicia en el 2º ciclo. Los niños con desconocimiento del idioma necesitan primordialmente su adquisición, en el primer ciclo de primaria se enfrentan no sólo a esto sino también al aprendizaje de la lectoescritura en una lengua que les es ajena».*

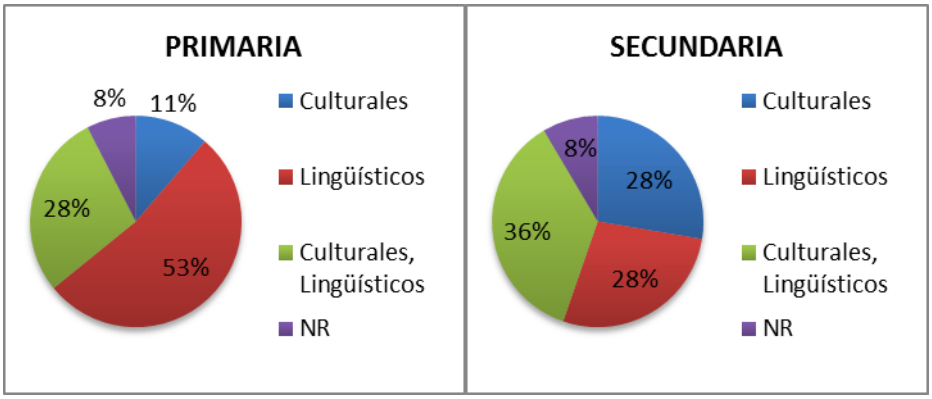
Un jefe de estudios de primaria enumera conflictos similares que ocurren en su centro:

«Alumnos de infantil de 3 años que no hablan castellano y sus padres tampoco y lloran en el aula pero no se les entiende, y a la salida la madre o padre tampoco puede comunicarse con el profesorado. Problemas de lectoescritura porque en casa no pueden apoyar al alumno porque no hablan castellano».

Estos datos demuestran que muchos de los conflictos en los centros de primaria con los alumnos extranjeros, se solucionarían si desapareciese la barrera lingüística.

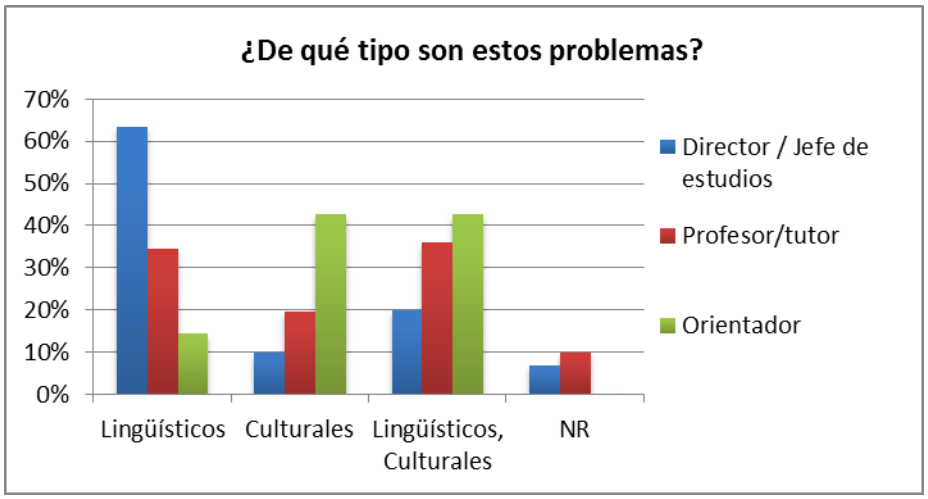
Entre los centros de secundaria encuestados, los conflictos culturales y lingüísticos están equilibrados a un 28%. Es razonable que disminuyan los conflictos lingüísticos porque los alumnos son más mayores y pueden tener un mayor dominio del idioma si han realizado sus estudios de primaria ya en España. Sin embargo, aumenta el número de conflictos calificados de tanto culturales como lingüísticos (36% de los encuestados).

Gráfico 7: conflictos culturales, lingüísticos o ambos en función del nivel educativo



Con respecto al puesto que desempeñan en el centro, el equipo directivo de los centros declara que de manera mayoritaria, se dan conflictos lingüísticos (63%). Desde el punto de vista de los profesores y tutores, las percepciones son más equilibradas. La mayoría considera que los conflictos son tanto lingüísticos como culturales (36%), y estos van seguidos muy de cerca por los conflictos meramente culturales (34%). La diferencia de percepción entre el equipo directivo y los docentes puede justificarse porque los primeros interactúan tanto con padres, como con alumnos en periodos de tiempo más cortos, mientras que los profesores pasan mucho tiempo en el aula con los alumnos y es en la convivencia donde, de forma más frecuente, surgen los conflictos culturales. Finalmente, los orientadores opinan en igual medida (43%) que los conflictos en los centros son bien culturales, o ambos.

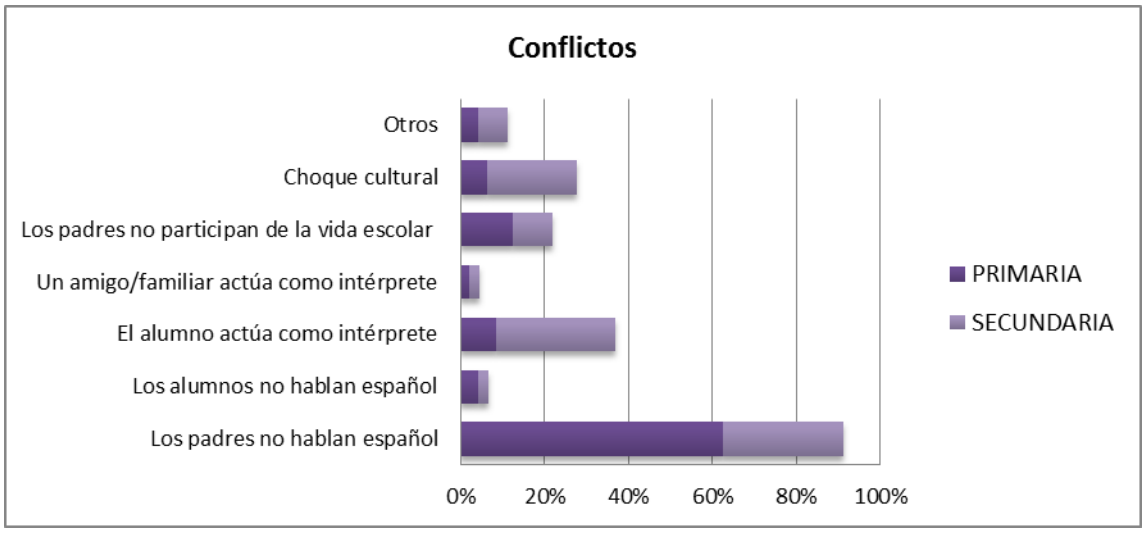
Gráfico 8: conflictos culturales, lingüísticos o ambos en función del puesto que desempeñan en el centro



A continuación, se pedía a los encuestados que comentasen una situación en la que hubiese surgido un conflicto lingüístico o cultural con un alumno o sus padres (gráfico 9). Esta pregunta se planteaba como pregunta abierta en el cuestionario. Su objetivo era definir aquellas situaciones que son percibidas como problemas por los profesionales de los centros educativos. Para su análisis, se han recogido los resultados redactados por los encuestados, se han dividido en unidades de significado y se han clasificados estas en las siguientes categorías:

- Los padres no hablan español
- Los alumnos no hablan español
- El alumno actúa como intérprete entre el tutor y sus padres
- Un amigo/familiar actúa como intérprete
- Los padres no participan en la vida escolar de sus hijos
- Existe un choque cultural con alumnos o padres
- Otros problemas

Gráfico 9: resultados obtenidos en función del nivel educativo



En primaria, el conflicto más llamativo es que los padres de los alumnos no hablan español (62,5%). Obviamente, esto es percibido como un conflicto por los profesores y personal del centro pues dificulta mucho la interacción e intercambio con las familias de los alumnos. Además, conlleva el segundo conflicto mayoritario en primaria que es que los padres no participan de la vida escolar de sus hijos (12,5%); en muchos casos, esto es consecuencia directa de no hablar castellano. Estos son los dos problemas más mencionados en primaria, el resto de conflictos aparecen de forma minoritaria.

La incomprensión de los padres es también el conflicto más mencionado en secundaria (28,6%) y está al mismo nivel que el hecho de que el alumno actúe como intérprete en las reuniones con padres (28,6%). Esto es interesante pues aparece como una de las opciones en la pregunta sobre las medidas que se utilizan en las reuniones con padres para facilitar la comunicación. Sin embargo, a pesar de ser un recurso utilizado, el personal de los centros lo percibe como un problema. Muchos mencionan que a menudo los alumnos cuentan mentiras a sus padres y no interpretan realmente lo que el tutor dice, como ya se ha visto en un ejemplo anterior. Este conflicto es mucho más significativo en secundaria que en primaria (8,3%), pues en primaria los alumnos son aún muy jóvenes tanto para interpretar, como para tener ese nivel de picardía. Por ejemplo, este profesor de secundaria comenta cómo un alumno que no domina el español, tiene que hacer de intérprete para sus padres:

> *«A veces el alumno no tiene suficientes conocimientos de castellano para seguir las clases. Aun así, han de servir de intérpretes para poder comunicarnos con sus padres, que saben todavía menos».*

Otro conflicto mayoritario en secundaria es el choque cultural (21,4%): los encuestados mencionan problemas entre los alumnos, así como con las familias, especialmente en el caso de las familias marroquíes por las diferencias que marcan entre hombres y mujeres, y con las familias chinas por absentismo de los alumnos o por no acudir a las reuniones de padres. Un profesor de secundaria pone un ejemplo de un alumno chino y su familia:

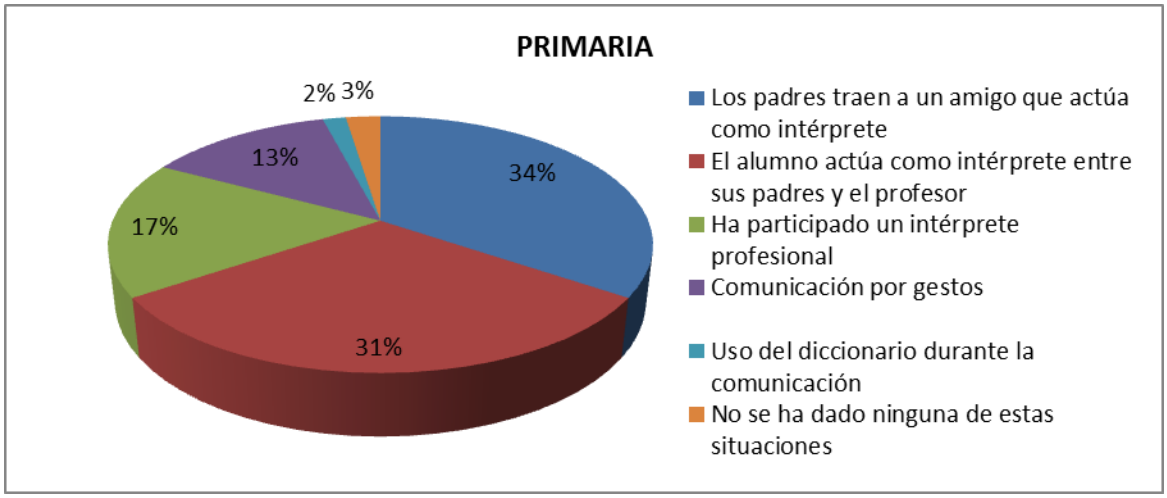
> *«Un alumno chino con unas capacidades increíbles. Era casi absentista. No había manera de hacer entender a los padres que el niño debía venir a estudiar, en lugar de quedarse en el bazar trabajando. Abandonó a mitad de 1º de bachillerato».*

Posibles Soluciones

Una vez analizadas las situaciones percibidas como conflictos en los centros, se recogen en la encuesta una serie de soluciones a los problemas de comunicación que se pueden dar en las reuniones con padres que no hablan español. En la pregunta se presentan una serie de opciones, entre las que los encuestados podían elegir más de una. Se presentan los resultados en función de si los encuestados trabajan en el ciclo de primaria o en el de secundaria (gráficos 10 y 11), así como en función del puesto que desempeñan en su centro (gráfico 12). Los resultados, expresados a través de porcentajes sobre el total de respuestas recibidas (un total de 217 respuestas), son los siguientes:

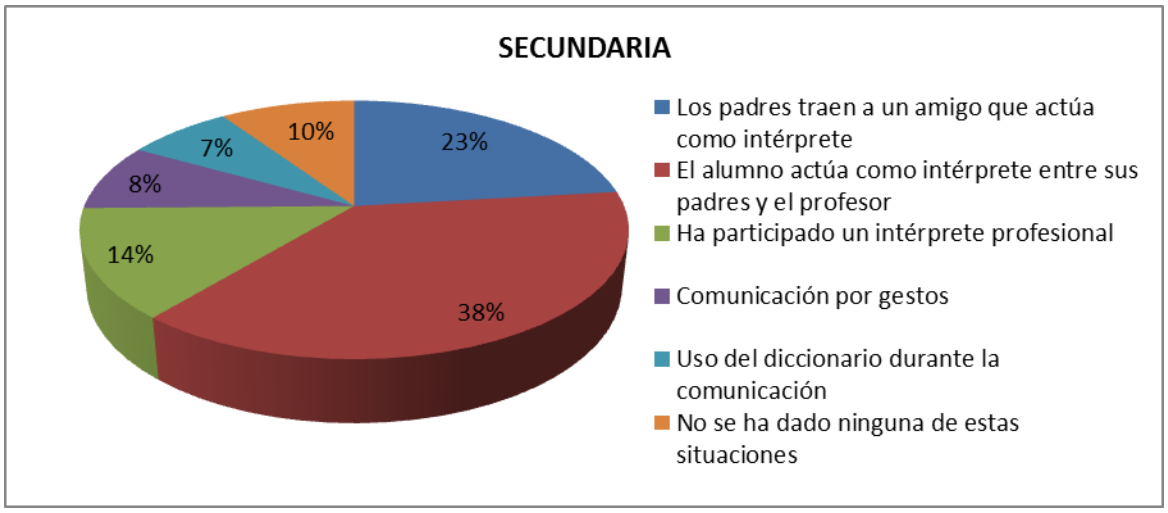
En primaria, en mayor medida (34%), los padres traen a un amigo o familiar que actúa como intérprete en las reuniones de padres. Esta medida va seguida del 31% de casos en los que el propio alumno actúa como intérprete. Esto es llamativo puesto que en primaria, los alumnos tienen como máximo 12 años y son aún muy jóvenes para asumir la responsabilidad de actuar como intérpretes. Estas dos situaciones suman un 65% de casos en los que es un intérprete no profesional, o incluso menor, quien ha asumido esta tarea, frente al 17% de casos en los que ha actuado un intérprete profesional. También se utiliza en menor medida la comunicación por gestos (13%), pero no tanto el diccionario (2%).

Gráfico 10: soluciones para los problemas de comunicación en reuniones de padres (primaria)



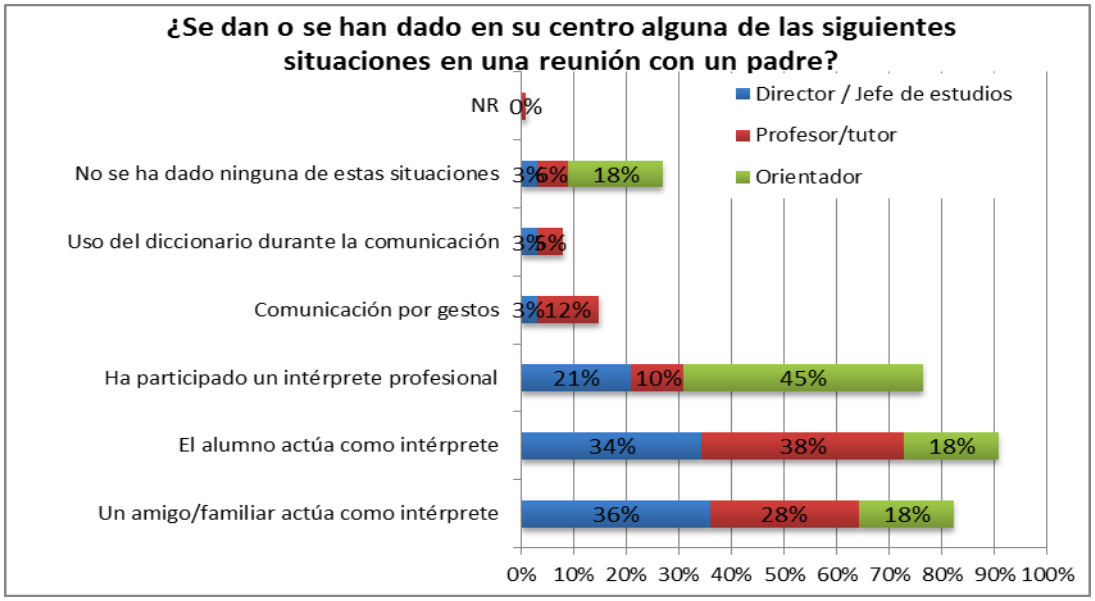
En secundaria, los resultados son similares. En este caso, son los propios alumnos los que mayoritariamente actúan como intérpretes (38%), seguidos de la ayuda de un familiar o amigo de los padres (23%). De nuevo esto suma, un 61% de casos en los que actúa un intérprete no profesional, frente a solo un 14% de casos en los que lo hace uno profesional. Estos resultados pueden justificarse por la inmediatez de utilizar al propio alumno, pero es sorprendente en sí mismo pues en un 28,6% de los casos, los propios profesionales de los centros de secundaria percibían como un problema el que el alumno actuase como intérprete. El uso de gestos (8%) y de un diccionario (7%) es minoritario, y finalmente hay un 10% de casos en los que los centros no toman ninguna de las medidas propuestas.

Gráfico 11: soluciones para los problemas de comunicación en reuniones de padres (secundaria)



En función del puesto que desempeñan en su centro, los resultados varían ligeramente. El equipo directivo afirma que los padres tienden a traer un amigo o familiar que actúa como intérprete (36%). Esta medida es seguida poco después por el alumno actuando como intérprete (34%). Sin embargo, para el 38% de los profesores y tutores, el recurso más utilizado es que el alumno sea el intérprete en las reuniones con sus padres. Resulta llamativo que la información es radicalmente distinta en el caso del orientador, pues para un 45% ellos, se reciben los servicios de un intérprete profesional en los intercambios con los padres, frente al 21% de los encuestados pertenecientes al equipo directivo, y solo al 10% de profesores y tutores encuestados. Esto puede ser debido a que los orientadores suelen estar más informados de los recursos ofrecidos por las autoridades educativas y por tanto los solicitan con mayor frecuencia. De los resultados, se observa que los recursos menos utilizados son la comunicación por gestos y el uso del diccionario.

Gráfico 12: soluciones para los problemas de comunicación en reuniones de padres, en función del puesto que desempeñan en el centro



d) Recursos de los centros para hacer frente a estas dificultades.

Una vez localizados y clasificados los problemas que se dan en los centros educativos y las medidas que se toman frente a ellos, las siguientes preguntas se centran en los recursos que se ofrecen en los centros y en el conocimiento o desconocimiento que los miembros de la comunidad educativa tienen de estos. Se presentan los resultados en función de si los encuestados trabajan en un centro de primaria o de secundaria (gráfico 13) y también en función de la zona de la Comunidad de Madrid donde se encuentra su centro (gráfico 14), con el fin de detectar si hay áreas territoriales donde se utilicen más los recursos ofrecidos por las autoridades educativas. Se plantearon a los encuestados las siguientes preguntas:

- ¿Hay materiales informativos en su centro que expliquen el sistema educativo español en los idiomas de las poblaciones mayoritarias?
- ¿Hay en su centro una persona encargada de la recepción y la orientación de los alumnos inmigrantes y sus familias?
- ¿Se traducen las circulares de su centro a la lengua de los alumnos?
- ¿Puede su centro solicitar un intérprete a la Comunidad de Madrid cuando se vaya a necesitar en una reunión con padres?
- ¿Se dan en su centro clases de español como lengua extranjera?

Materiales informativos traducidos

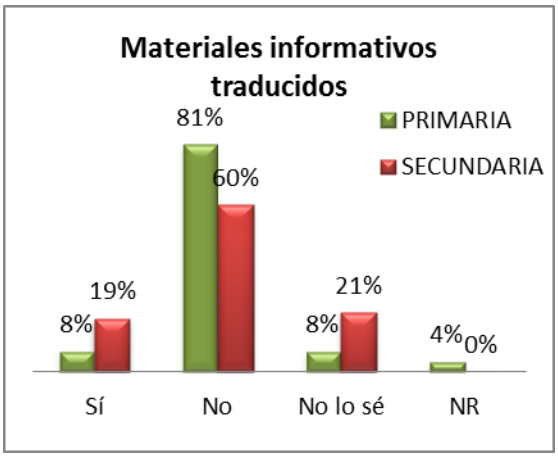
El 81,1% de los encuestados pertenecientes a centros de primaria declaran que, en sus centros, no hay materiales informativos traducidos a las lenguas mayoritarias del centro. Solo en un 7,5% de los casos, sí se han traducido estos materiales y en el resto de centros, las personas encuestadas bien no saben si existen estos materiales o han optado por no responder (NR).

En los centros de secundaria, no se traducen los materiales en un 59,6% de los casos, y sí se traducen en un 19,1% de estos. Un 21,3% de los encuestados no saben si existen estos materiales en sus centros.

En todas las etapas educativas, un 71% de los encuestados declara que, en sus centros, no hay materiales informativos traducidos a disposición de las familias extranjeras.

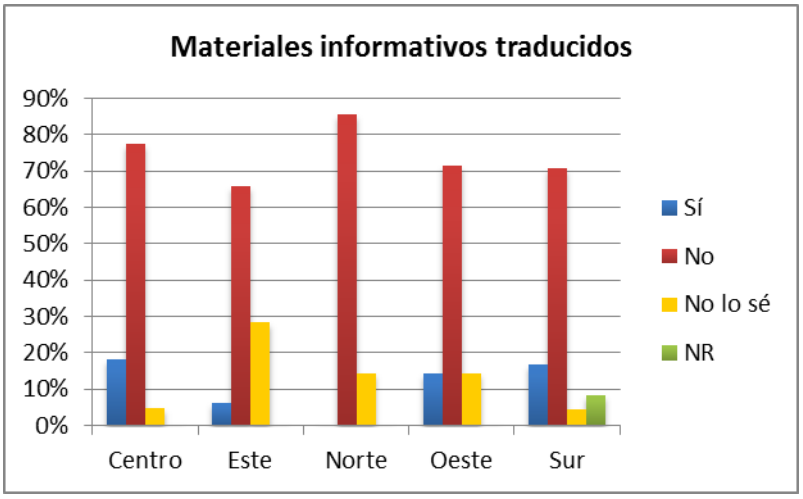
Las diferencias entre los datos de primaria y de secundaria dejan claro que la traducción de materiales informativos es una medida que se hace de forma individual y a nivel de centro y no una medida que se haga desde las autoridades educativas de la Comunidad de Madrid.

Gráfico 13: Disponibilidad de materiales informativos traducidos en función del nivel educativo



En función de la zona donde se encuentra el centro, no se detectan grandes diferencias a nivel de disponibilidad de materiales informativos traducidos. Se han analizado los datos mediante porcentajes de las respuestas obtenidas pues, como se explica en el apartado de Metodología, existe un desequilibrio en el número de respuestas de cada una de las áreas territoriales. Las dos áreas donde los encuestados declaran contar con materiales informativos traducidos en mayor medida son el área centro (18%) y el área sur (17%), seguidas del área oeste (14%). Es destacable que ninguno de los encuestados en el área norte declaran contar con estos materiales en sus centros. También se puede destacar el grado de desconocimiento que existe sobre la disponibilidad de estos materiales en el área este (28%).

Gráfico 14: Disponibilidad de materiales informativos traducidos en función del área territorial donde se encuentra el centro



Personal encargado de la recepción de los alumnos inmigrantes y sus familias

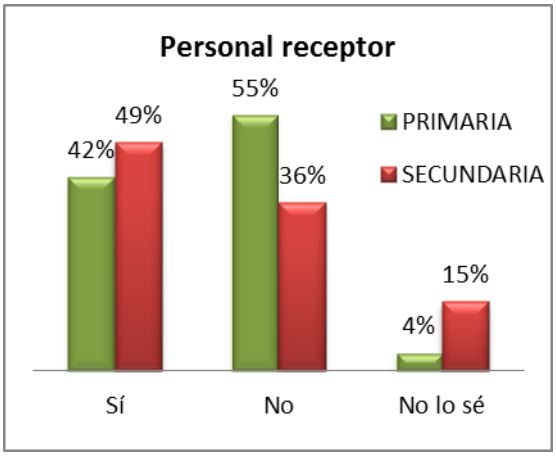
Las respuestas a esta pregunta del cuestionario varían mucho en función de si los centros son de primaria o de secundaria (gráfico 16). En el caso de los centros de primaria, el 55% de los encuestados declara que, en su centro, no hay una persona que

reciba a las nuevas familias de alumnos extranjeros y que les ayude a adaptarse a las dinámicas del centro, frente al 42% de respuestas sobre centros en que sí existe esta figura. Estas cifras se invierten en secundaria, donde sí que hay una persona encargada de la recepción de los nuevos alumnos en el 49% de las respuestas, mientras que esto no se hace en los centros del 36% de los encuestados.

Como se incluye en el marco teórico, una medida para promover la comunicación entre los colegios y las familias inmigrantes es poner a disposición de estas a una persona que les dé la bienvenida y las informe a su llegada a los centros y que haga un seguimiento del alumno extranjero. En el caso de España, según el informe Eurydice (2009: 16) y como se puede ver en la Imagen 4 del presente documento, contar con estas personas de acogida es una medida obligatoria y es una labor que realizan los trabajadores sociales. Sin embargo, el número de trabajadores sociales en el sistema educativo es reducido y los que hay deben encargarse de varios centros simultáneamente, por lo que el seguimiento de los alumnos extranjeros se realiza con una frecuencia insuficiente.

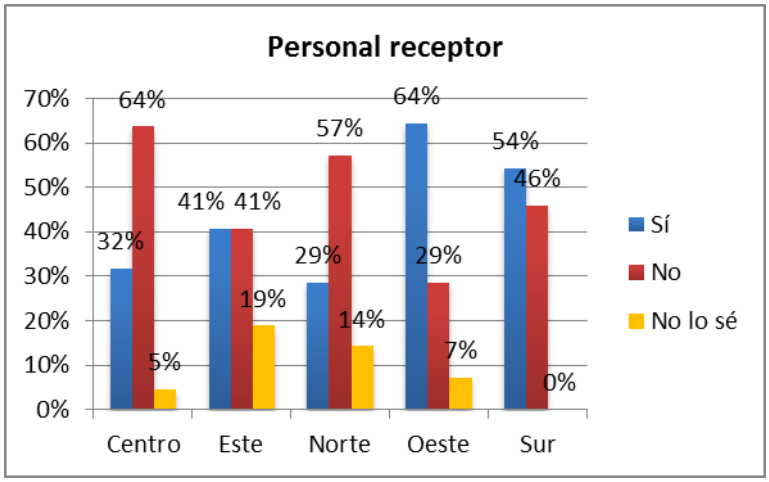
De nuevo, la variabilidad entre las respuestas obtenidas da la impresión de que las medidas tomadas en cada centro son en la mayoría de los casos decisiones individuales a nivel de centro, y no medidas realizadas a nivel general desde las autoridades educativas. En este caso, podría tratarse también del desconocimiento por parte de los profesionales de los centros sobre la labor que ejercen los trabajadores sociales en estos.

Gráfico 15: Disponibilidad de personal de recepción en función del nivel educativo



En función del área territorial donde trabajan los encuestados (gráfico 16), es detacable que un 64% de los encuestados en el área oeste declaran que existe una persona encargada de recibir al alumnado extranjero y sus familias a su llegada al centro. Va seguida del área sur donde esto ocurre en el 54% de los centros de los encuestados. Sin embargo, de manera mayoritaria en el área centro (64%) y norte (57%), no se utiliza esta medida.

Gráfico 16: Disponibilidad de personal de recepción en función del área territorial



Traducción de las circulares

Los resultados de los cuestionarios muestran que los centros en los que se traducen las circulares que se mandan a casa son muy minoritarios (gráfico 17): un 5,7% en primaria y un 4,3% en secundaria. Esto supone que en un 90% de los casos en todos los niveles educativos, no se realiza esta práctica.

Como ya se ha comentado en el apartado 5.2.3 del marco teórico, son las autoridades educativas las que se encargan de la publicación de materiales informativos en varios idiomas (Eurydice, 2009: 9). Sin embargo, no se ocupan de la traducción de circulares, a pesar de que esto sería de gran utilidad para los centros.

Varios profesores mencionan que los padres no entienden los avisos o los boletines de notas y que esto provoca que a menudo ignoren el contenido de estos, como dice un profesor de primaria:

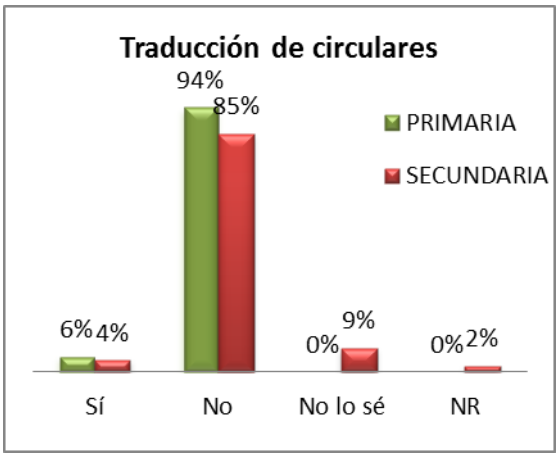
> *«Poco dominio del castellano de los padres y por tanto no hacer caso de comunicados, ni avisos».*

Además, un tutor de primaria señala:

> *«Muchas veces las notas que la alumna escribe no son entendidas por la familia y tengo que traducirlas al inglés para que lo entiendan. Muchas veces no acuden a las reuniones y siempre hay que estar pendientes de que paguen o entreguen correctamente las autorizaciones para las excursiones, o para que entreguen los resguardos de boletines de notas».*

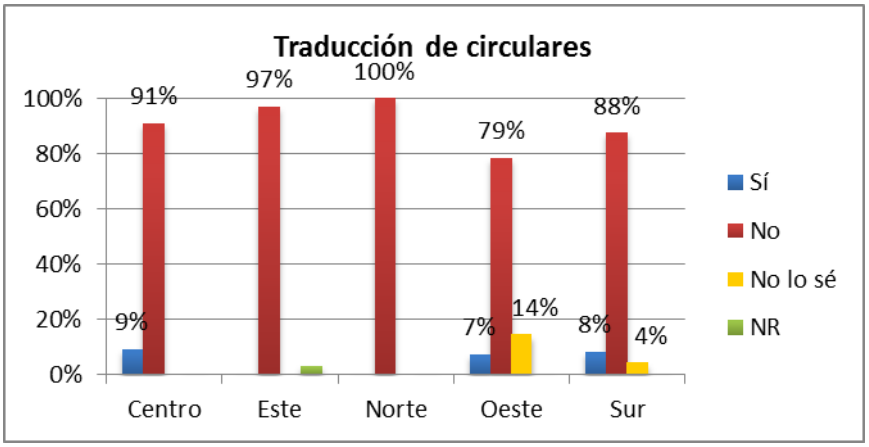
Como se ha comentado en el apartado 5.4.1 sobre la legislación educativa, es imprescindible la implicación de todos los miembros de la comunidad en la integración de un alumno, incluida la participación de sus padres. Sin embargo, si no pueden comprender los comunicados y circulares de los centros, es imposible su participación en la escolarización de sus hijos.

Gráfico 17: Disponibilidad de traducción de circulares en función del nivel educativo



En función del área donde se encuentra el centro, se puede observar en el gráfico 18, que en casi ningún área de la Comunidad se ofrecen las circulares, boletines de notas y otros materiales traducidos a las lenguas presentes en los centros.

Gráfico 18: Disponibilidad de traducción de circulares en función del área territorial



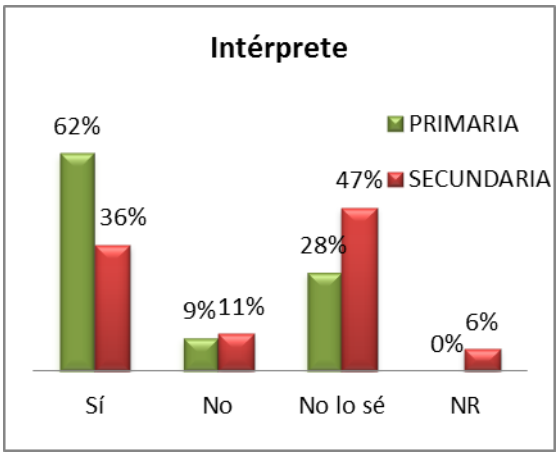
Estas cifras son de importancia puesto que en un 12,5% de las respuestas en primaria y en un 9,5% de estas en secundaria, se considera un problema el desentendimiento de los padres con respecto a la escolarización de sus hijos. Además, en 62,5% de las respuestas de primaria y en 28,6% de las de secundaria, se percibe como un problema el desconocimiento del castellano de los padres de los alumnos extranjeros. Es imposible que los padres puedan estar informados y que tomen partido de la escolarización de sus hijos si no son capaces de comprender las notificaciones que vienen del colegio o del instituto.

Conocimiento del Servicio de Intérpretes educativos de la Comunidad de Madrid

En el caso del servicio de intérpretes de la Comunidad de Madrid (gráfico 19), un número considerable de profesionales que contestaron al cuestionario conocen la disponibilidad de estos servicios: son un 62,3% en el caso de los encuestados de primaria y un 36,2%, cifra muy inferior, en el caso de los encuestados de secundaria. Es

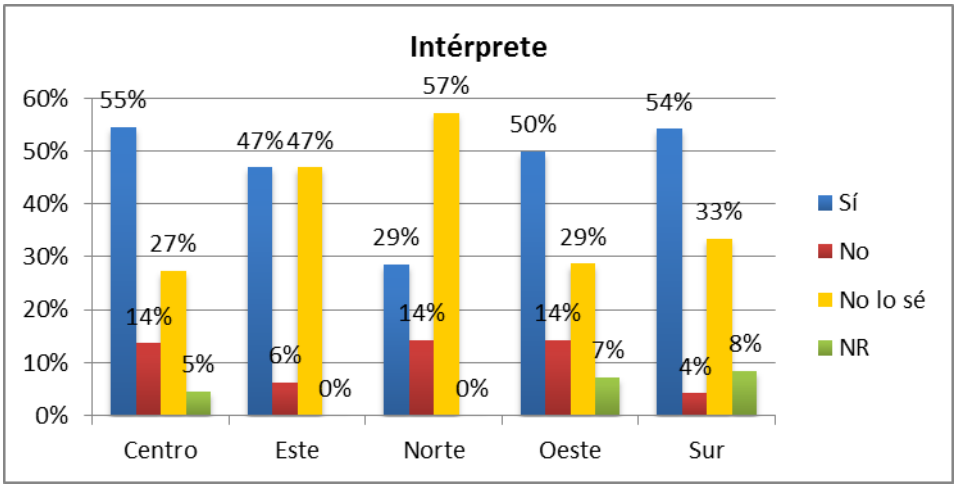
destacable el número de encuestados de secundaria que no saben que estos servicios existen y que están a disposición de los centros.

Gráfico 19: Conocimiento de la disponibilidad de un intérprete para las reuniones con padres en función del nivel educativo



Si se analizan los datos obtenidos en función del área de la Comunidad de Madrid donde se encuentran los centros (gráfico 20), se observa que es en los centros del área territorial centro (55%) y sur (54%) donde más se conoce la existencia de estos servicios. Salvo en el área norte en la que solo un 29% de los profesionales encuestados lo conocen, en general las cifras muestran que aproximadamente la mitad de los encuestados en cada área territorial son conscientes de la existencia de los servicios del S.E.T.I.

Gráfico 20: Conocimiento de la disponibilidad de un intérprete para las reuniones con padres en función del área territorial



Como ya se ha recogido en el apartado 5.2.3 del marco teórico del presente documento, las autoridades europeas recomiendan que se ponga a disposición de las familias un intérprete para asegurar la comunicación entre el centro y los familiares de los alumnos extranjeros (Libro Verde, COM, 2008). Asimismo, es una de las medidas sugeridas por el informe sobre la integración de los alumnos extranjeros en los centros educativos europeos (Eurydice, 2009: 13). Igualmente, autores como Rodríguez (2010:

10) consideran que es necesaria una aportación de recursos humanos para facilitar la integración de alumnos extranjeros en las aulas, entre los cuales se cuentan los intérpretes.

Sin embargo, los resultados muestran un conocimiento variable de estos servicios, independientemente del nivel educativo y del área territorial de la Comunidad de Madrid donde se encuentra el centro. De esto se puede sacar, en primer lugar, la conclusión de que no existe una iniciativa conjunta por parte de las autoridades educativas de informar sobre la existencia de este servicio.

Por otro lado, se observa que algunos de los centros que sí conocen estos servicios han decidido aun así no utilizarlos pues no responden con la suficiente prontitud. En el cuestionario en línea, al preguntar qué propondría para solucionar los conflictos comunicativos, un jefe de estudios de primaria sugiere:

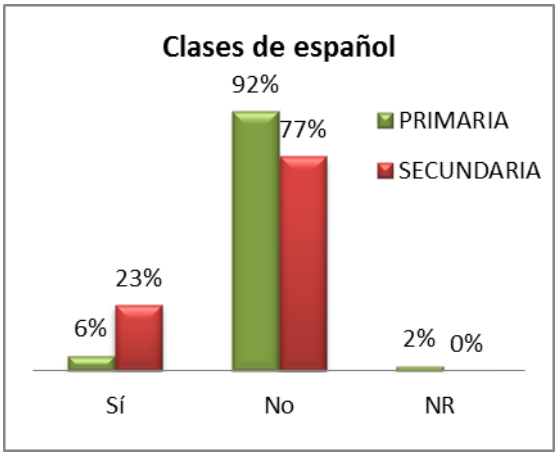
> *«Principalmente un traductor para reuniones individuales con los tutores que sea accesible y no haya que esperar mucho para que venga, que sea de acceso casi inmediato».*

Esta falta de rapidez para poder utilizar este servicio aparece también en los resultados de las entrevistas que se recogen más adelante en el presente documento.

Clases de español como lengua extranjera en el centro

Con respecto a las clases de español como lengua extranjera (gráfico 21), estas son muy minoritarias. Solo un 5,7% de los encuestados de primaria cuenta con clases de español como lengua extranjera en su centro. Esta cifra es bastante superior en secundaria, donde un 23,4% de los encuestados dice que se enseñan dichas clases en sus centros.

Gráfico 21: Clases de español como lengua extranjera en función del nivel educativo



De nuevo, es destacable que no existan más aulas de enlace en la Comunidad de Madrid para que los alumnos extranjeros se puedan integrar en las clases ordinarias con

un nivel de español adecuado para poder seguirlas. Si se hace desaparecer el problema de la barrera lingüística, se facilita en gran medida la integración del alumno en el centro.

Nivel de importancia de propuestas de soluciones

Finalmente, se pregunta a los encuestados el grado de importancia que dan a una serie de propuestas para solucionar los problemas de comunicación con los alumnos y las familias inmigrantes. Deben valorar en una escala Likert del 1 al 5, una lista de seis posibles soluciones: el 1 es la de menor importancia y el 5 la más importante. Las soluciones propuestas son las siguientes:

- Traducción de las circulares escolares, boletines de notas, etc.: traducción de aquellos documentos escolares que se utilizan en repetidas ocasiones de forma que los centros cuenten con un modelo bilingüe que puedan reutilizar.
- Intérprete para las reuniones con padres
- Traductor automático: *software* multilingüe que traduce las intervenciones de tutores y padres en los pares de lenguas más presentes en los centros.
- Cuaderno de español para el alumno con el vocabulario más utilizado en cada asignatura: cuaderno bilingüe que sirva de apoyo al alumno durante sus clases en el centro para poder aprender con mayor facilidad el vocabulario del aula.
- Cuaderno de español para los padres con el vocabulario más utilizado en la interacción con el profesor: cuaderno bilingüe para utilizar en los intercambios entre padres y tutores en los que el tutor pueda señalar determinadas palabras, preguntas, etc. y así mejorar la comunicación con los padres.
- Clases de español como lengua extranjera para los alumnos

Las siguientes tablas 16 y 17 muestran los resultados obtenidos tanto en primaria como en secundaria y se incluyen datos sobre la media, la distribución típica, la mediana y el porcentaje de importancia otorgado a cada propuesta de solución. En cuanto a la media adjudicada a las propuestas, la propuesta más popular en primaria (4,12) es la de contar con un intérprete en las reuniones con padres. Un 75,47% de los encuestados la califican con un valor de 4-5, que corresponde con su dato más frecuente (4,5). También cuenta con una puntuación alta en secundaria (3,48) y un 63,3% de los encuestados la han puntuado de nuevo con un valor de 4-5. No obstante, es de destacar que este servicio ya existe y está a disposición de los colegios así que habría que detectar cómo mejorarlo para que sea más eficiente y visible en los centros. En secundaria, la valoración en términos de importancia se mantiene alta. Sin embargo, mientras que los datos en primaria son más estables, en secundaria, un cuarto de los encuestados ha dado un nivel de importancia bajo a los servicios de interpretación, dato que puede darse a causa de su falta de eficiencia.

En secundaria, la medida más popular consiste en proporcionar clases de español como lengua extranjera para los alumnos (3,74), un 85,96% de encuestados han calificado esta medida con un valor de 4-5 y su valor más común es el 4. Se percibe como una necesidad de gran importancia, también incentivada por la reducción de aulas de enlace en los centros públicos en los últimos años. En primaria, en segundo lugar se encuentra la traducción de documentos comunes como: circulares escolares, boletines de notas, etc. (3,71). La medida menos valorada tanto en primaria (2,62) como en secundaria (1,18) es el uso de un traductor automático en las reuniones con padres.

Tabla 16: Nivel de importancia de posibles soluciones (primaria)

Nivel de importancia de posibles soluciones (Primaria)	Media (DT)	Mediana	Porcentajes			
			No responden	1-2	3	4-5
Traducción de las circulares escolares, boletín de notas, etc.	3,71 (1,4)	4	1,89%	18,87%	22,64%	56,60%
Intérprete para las reuniones con los padres	4,12 (1,13)	4,5	1,89%	11,32%	11,32%	75,47%
Traductor automático	2,62 (1,21)	3	1,89%	47,17	28,30%	22,64%
Cuaderno de español para el alumno con el vocabulario más utilizado en cada asignatura	3,38 (1,19)	3	5,66%	20,75%	33,96%	39,62%
Cuaderno de español para los padres con el vocabulario más utilizado en la interacción con el profesor	3,20 (1,21)	3	5,66%	26,42%	33,96%	33,96%
Clases de español como lengua extranjera para los alumnos	3,48 (1,43)	4	9,43%	24,53%	18,87%	47,17%

Tabla 17: Nivel de importancia de posibles soluciones (secundaria)

Nivel de importancia de posibles soluciones (Secundaria)	Media (DT)	Mediana	Porcentajes			
			No responden	1-2	3	4-5
Traducción de las circulares escolares, boletín de notas, etc.	3,11 (1,45)	3	4,26%	36,17%	19,15%	40,43%
Intérprete para las reuniones con los padres	3,48 (1,28)	4	2,13%	25,43%	8,51%	63,83%
Traductor automático	1,18 (1,48)	2	6,38%	48,94%	14,89%	29,79%
Cuaderno de español para el alumno con el vocabulario más utilizado en cada asignatura	3,39 (1,32)	3,5	2,13%	25,53%	23,4%	48,94%
Cuaderno de español para los padres con el vocabulario más utilizado en la interacción con el profesor	3,04 (1,285)	3	2,13%	31,91%	29,79%	36,17%
Clases de español como lengua extranjera para los alumnos	3,74 (1,5)	4	2,13%	23,4%	8,51%	85,96%

Una vez que se ha dado la oportunidad a los encuestados de reflexionar sobre posibles soluciones, se pide que aporten propuestas nuevas. Esta pregunta se planteaba como pregunta abierta en el cuestionario. Su objetivo era obtener propuestas de soluciones a los problemas a los que se enfrentan en los centros.

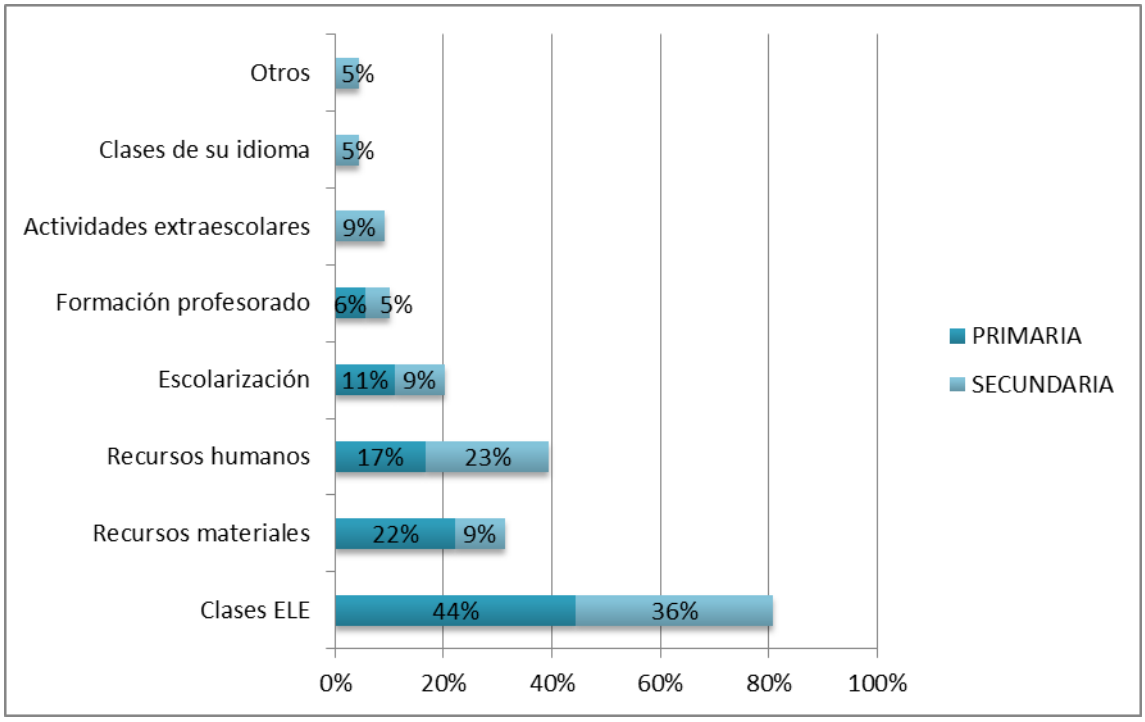
Para su análisis, se han recogido los resultados redactados por los encuestados, se han dividido en unidades de significado y se han clasificados estas en las siguientes categorías:

- Escolarización
- Recursos materiales

- Recursos humanos
- Formación del profesorado
- Clases de español como lengua extranjera (ELE)
- Clases de su idioma
- Actividades extraescolares

Los resultados aparecen en el gráfico 22 y se comentan a continuación.

Gráfico 22: Propuestas de soluciones



La medida más popular con diferencia tanto en primaria (44,4%), como en secundaria (36,4%) es el contar con clases de español como lengua extranjera. Los encuestados señalan que estas clases deben ir dirigidas a los alumnos pero también han propuesto clases de español para los padres.

Un tutor de secundaria solicita más profesorados de español:

«Más profesorado de clases de español, lo que hay no es suficiente».

Y otro propone clases de español extraescolares:

«Clases de español para extranjeros por la tarde. También para alumnos sudamericanos con dificultades por el choque cultural-lingüístico.»

La petición de clases de español para los padres se menciona en dos ocasiones en los cuestionarios en línea. Por ejemplo, un tutor de primaria propone la siguiente solución:

«Escuela de padres, clases de español para las madres que son quienes generalmente se ocupan de los hijos sin excluir por supuesto a los padres».

Esta propuesta de solución va seguida por recursos materiales, en el caso de primaria (22,2%), y recursos humanos, en el caso de secundaria (22,7%). Al referirse a recursos materiales, los encuestados mencionan especialmente: la traducción de circulares, contar con una hoja de acogida en varios idiomas y tener diccionarios de las lenguas más comunes en las aulas. Por ejemplo, un tutor de secundaria propone:

> *«Tener una hoja de acogida inicial en muchos idiomas. La manejé en otro instituto y fue muy útil».*

Como recursos humanos, aparecen mencionados en las respuestas: disponer de personal de apoyo para el aprendizaje de español, agilizar el servicio de intérpretes del S.E.T.I., recuperar el servicio de mediadores interculturales que ha sido cancelado, que haya alumnos mayores que actúen como mentores y que haya personal que se encargue de recibir a los nuevos alumnos extranjeros en el centro. Por ejemplo, un director de secundaria solicita recuperar el servicio de mediadores que era de mucha utilidad en su centro:

> *«Hasta el curso pasado contábamos con varias personas, de diferentes nacionalidades, que eran mediadoras interculturales. Nos ayudaban con las familias y con los alumnos. Les explicaban las normas, les traducían lo que les queríamos decir... Además, colaboraron en algunas actividades en el centro relacionadas con la interculturalidad».*

Asimismo, un profesor de secundaria propone un sistema de mentores por parte de alumnos más mayores:

> *«También sería importante que los alumnos extranjeros de una misma comunidad más veteranos, ejercieran de mentores con sus compatriotas recién llegados. La colaboración se llevaría a cabo entre personas que han atravesado o atravesarán las mismas dificultades».*

Y un orientador de secundaria propone como mejora contar con:

> *«Más recursos personales para atender a este alumnado: una persona encargada de recibirles y atenderles en casos necesarios, en la actualidad se hace entre el equipo directivo y orientación. Más disponibilidad y facilidad para contar con un intérprete profesional».*

También se proponen medidas relacionadas con la escolarización de los alumnos en el centro (11,1% en primaria y 9,1% en secundaria) y con la formación del profesorado (5,6% en primaria y 4,5% en secundaria). En relación con la escolarización de los alumnos, los encuestados proponen eliminar la escolarización siguiendo únicamente criterios de edad y flexibilizar los grupos de alumnos para que sean más o menos numerosos en función de las necesidades de los alumnos de cada grupo. Una tutora de secundaria señala que:

> *«La escolarización solamente con criterios de edad crea problemas».*

En cuanto a formación del profesorado, las respuestas señalan la necesidad de dar formación en educación intercultural al profesorado, así como unas nociones de enseñanza de español como lengua extranjera. Un orientador de secundaria propone:

«Formación del profesorado en interculturalidad y enseñanza del español como lengua extranjera».

Por último, el personal de los centros de secundaria también propone realizar actividades extraescolares y jornadas que involucren a las familias, y que el centro cuente con clases del idioma natal de las lenguas más presentes en el centro. Por ejemplo, un profesor de secundaria propone:

«que [los alumnos] refuercen su nivel de español no sólo con clases, si no con otras actividades extracurriculares (deportes, música, talleres manuales, etc.) que le permitan interactuar con alumnos españoles».

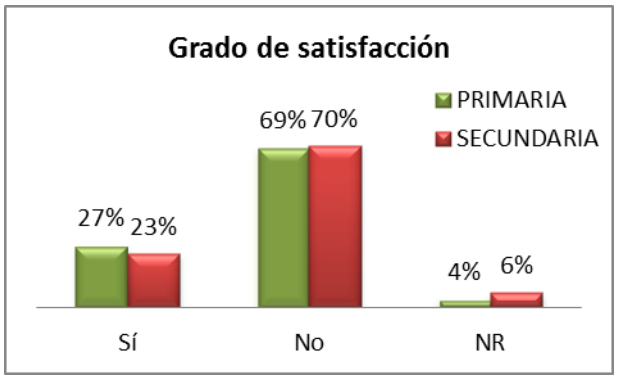
Y otro propone:

«clases de su idioma natal y de su cultura para no perder el vínculo con su lugar de origen».

e) Satisfacción con los recursos prestados por la Comunidad de Madrid

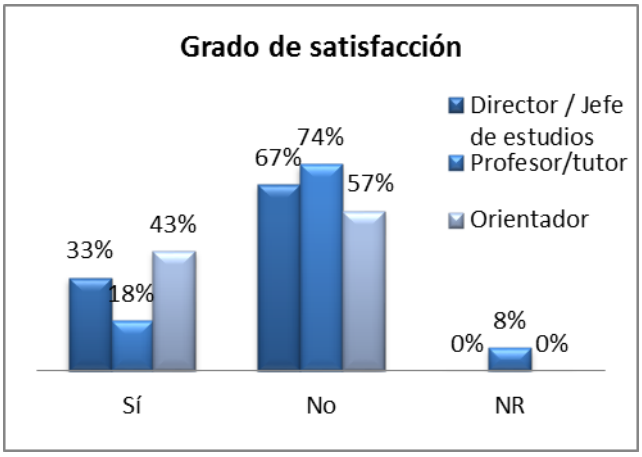
Finalmente, se pregunta a los encuestados si están satisfechos con los recursos prestados por la Comunidad de Madrid (gráfico 23). En secundaria, los resultados muestran una muy alta insatisfacción por parte de los profesionales de los centros educativos con respecto a los servicios que presta la Comunidad de Madrid para la atención a los alumnos extranjeros y sus familias. Un 70% de los encuestados está insatisfecho, un 23% está satisfecho, y un 6% no respondieron (NR).

Gráfico 23: Grado de satisfacción en función del nivel educativo



En el caso de primaria, un 69% de los encuestados están insatisfechos, un 27% está satisfecho y un 4% no responde (NR). Desde el punto de vista del cargo que ocupan en sus centros de trabajo (gráfico 24), la insatisfacción es especialmente marcada en el caso de los profesores y tutores (74%), pues son los que más conviven con los alumnos y más relación tienen con sus familias, y por tanto son a los que más afecta el buen funcionamiento o la falta de este en los centros. En segundo lugar, los directores también muestran un alto grado de insatisfacción (67%). En cuanto a los orientadores, solo un poco más de la mitad están insatisfechos con los servicios ofrecidos por la Comunidad de Madrid.

Gráfico 24: Grado de satisfacción en función del puesto que desempeñan



Esta insatisfacción tan marcada justifica el haber realizado este análisis de necesidades pues muestra que es necesario tomar medidas posibles y reales que solucionen, o al menos mejoren, la comunicación entre profesionales educativos y los padres de alumnos extranjeros.

En este apartado, se han presentado algunas de las propuestas de mejora que aportaron los profesionales que contestaron al cuestionario en línea, estas propuestas de mejora se comentan de nuevo en el análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada, así como en las conclusiones.

7.2 Resultados del estudio cualitativo

La entrevista está dividida en tres preguntas enfocadas a encontrar soluciones a los conflictos comunicativos que puedan surgir en los centros educativos. Se realizaron seis entrevistas telefónicas. Tres de las personas entrevistadas pertenecen a centros de educación primaria y otras tres a centros de secundaria. Tanto en el caso de primaria como en el de secundaria, se ha entrevistado a un director y a dos profesores. Las preguntas se recogen en el anexo 3 de este documento.

Con la intención de no perder información detallada de interés en la codificación de los datos obtenidos en la entrevista, se incluyen a continuación, tanto una selección de información extraída de las entrevistas (tablas 18 y 18cont.), como la explicación detallada de los testimonios de los entrevistados, a causa de su gran interés y su mayor cercanía.

Tabla 18: respuestas a la entrevista

Puesto	Nivel	Experiencia SETI	Traducción de documentos	Mentorado	Agilidad de intérpretes
Dir. 1	Prim.	sí	sí	sí	sí
Dir. 2	Sec.	no conoce	sí	sí	sí
Prof. 1	Prim.	no	sí	no	sí
Prof. 2	Prim.	no conoce	sí	sí	sí
Prof. 3	Sec.	no conoce	sí	sí	sí
Prof. 4	Sec.	no	no	sí	sí

Tabla 18 (cont.): respuestas a la entrevista

Puesto	Nivel	Formación intercultural	Jornadas interculturales	Foro en línea
Dir. 1	Prim.	no	sí	sí
Dir. 2	Sec.	sí	sí	sí
Prof. 1	Prim.	sí	no	sí
Prof. 2	Prim.	sí	sí	sí
Prof. 3	Sec.	sí	sí	sí
Prof. 4	Sec.	sí	sí	sí

Experiencia con el S.E.T.I.

Con respecto a la primera pregunta, sobre si los entrevistados han utilizado alguna vez los servicios del S.E.T.I., solo uno de los seis entrevistados había utilizado este servicio y tres de ellos desconocían que existiese.

La directora del centro de primaria había utilizado este servicio en dos ocasiones debido a que había una alumna marroquí en su centro cuya madre no hablaba español. En casos como este, se puede solicitar el servicio de un profesor técnico de servicios a la comunidad que apoya al tutor, se encarga de la integración y seguimiento de alumnos,

y colabora con el intérprete. Este profesor técnico, que a menudo es un trabajador social, hace también las veces de mediador, mientras que el intérprete se limita al ámbito lingüístico. La directora considera que este servicio fue de utilidad, pero lo que realmente mejora la relación con los padres de alumnos extranjeros, en su caso, es la colaboración con los servicios sociales del ayuntamiento, con los que tienen reuniones de coordinación periódicas. Según la directora, esta colaboración ha sido de mayor utilidad que el servicio escolar de traductores e intérpretes porque supone un seguimiento más directo y además, siguen un enfoque global en el que atienden no solo el ámbito lingüístico, sino que también contribuyen con talleres y clases de español como lengua extranjera.

A pesar de que esta directora tiene una visión muy positiva de la cooperación con los servicios sociales locales, declara que en estos no participa un equipo de intérpretes y que normalmente se sirven de una vecina o de una madre que hace este papel.

Esto muestra que existe mucho aislamiento entre los servicios disponibles en la Comunidad, pues la combinación ideal podría ser que el servicio de intérpretes profesionales de la Comunidad de Madrid se coordinase con los profesores técnicos de servicios a la comunidad y con los servicios sociales del ayuntamiento para así proporcionar un servicio integral que contribuyese en esta colaboración entre la escuela, las familias inmigrantes y los servicios sociales. Para que esa coordinación fuese posible sería importante que se estableciesen vías de comunicación constante entre estos organismos que, al fin y al cabo, tienen un objetivo común.

Una de las profesoras de primaria, que da clase a 16 alumnos, ninguno de los cuales es español, señala que conoce el servicio de intérpretes pero que este no ha podido responder con la prontitud necesaria cuando se necesitaba y que por tanto se han tenido que servir de amigos de los padres u otras personas de la comunidad para que actúen como intérpretes. Como ha aparecido ya en el apartado de resultados del estudio cuantitativo, este es un ejemplo de un centro en el que, a pesar de conocer los servicios del S.E.T.I., han decidido no utilizarlos por su poca rapidez.

Como conflicto añadido, esta misma profesora indica que la nacionalidad de los padres es un factor determinante: en el caso de los marroquíes, son las madres las que se encargan de la educación de los hijos y por tanto las que acuden a las reuniones con el tutor. Al mismo tiempo, son también las que se quedan en casa y tienen un peor dominio del castellano. Una razón más por la que un intérprete profesional sería de gran utilidad.

Uno de los profesores de secundaria conocía el servicio pero no lo había utilizado y la otra ni siquiera había oído hablar de él. Ambos señalan que en los casos en los que los padres no hablan castellano, normalmente se recurre al alumno como intérprete, pero eso no se percibe especialmente como un problema. Lo mismo ocurre en el caso del director de secundaria, que desconocía la existencia de los servicios del S.E.T.I., pero considera que no pasa nada porque los alumnos participen en las reuniones con los padres como intérpretes, al contrario, lo considera beneficioso pues hace que los alumnos asuman responsabilidades y esto fomenta su autoestima, pues les hace sentir importantes y necesarios. Esto ya se ha mencionado en el apartado 5.3.5 del marco teórico, en el que Rodríguez (2010: 9) indica que, cada vez más, los centros dejan que los alumnos actúen como intérpretes. Si es inevitable que los alumnos realicen esta

labor en los intercambios con padres porque su disponibilidad es inmediata, podría ser una buena idea que el propio Servicio de Traductores e Intérpretes de la Comunidad de Madrid hiciese jornadas informativas sobre este trabajo en las que los alumnos recibiesen unas nociones básicas de interpretación de enlace.

Posibles soluciones

En la segunda pregunta se pide la opinión de los encuestados sobre una serie de propuestas de soluciones que habían surgido en las respuestas al cuestionario en línea:

- **Traducción de documentos**

Todos los entrevistados salvo uno consideran que sería de gran utilidad contar con los documentos del centro traducidos en las lenguas mayoritarias del alumnado de este. Estos documentos incluirían los inscritos de matriculación, los boletines de notas, las circulares, etc.

Como ejemplo, el director de secundaria señala que en el caso de los boletines de notas, sería muy fácil pues se expiden siguiendo una plantilla centralizada y digitalizada y por tanto no habría más que traducir dicha plantilla.

Igualmente, una de las profesoras de secundaria señala que en su instituto utilizan una agenda en la que apuntan los comunicados para los padres. En esta agenda, se explican las normas del centro. Cuando un alumno es amonestado, se le quitan puntos de la agenda. Cuando el padre de un alumno no habla español, este a menudo no explica a su padre lo que ha ocurrido. Esto se solucionaría si la agenda se tradujese a las principales lenguas del centro como son el árabe o el rumano en este caso, para que así, los padres conociesen las normas del centro y supiesen la causa de la amonestación de su hijo/a.

Una de las profesoras de primaria considera que se deberían traducir al menos aquellos documentos o circulares que son repetitivos. Sin embargo, hay circulares en las que los datos varían de cada vez, así que no es fácil crear un documento modelo.

Otra profesora señala que la traducción de documentos es necesaria y pone como ejemplo que, en ocasiones, son los propios niños de primaria quienes firman las autorizaciones de las excursiones. Considera que esta medida depende mucho del compromiso de los profesores pues en su centro, en un momento en el que había una mayoría de alumnos búlgaros, y antes de que existiese el servicio ofrecido por la Comunidad de Madrid, un grupo de profesores se había preocupado de traducir los documentos principales al búlgaro, por lo que ya estaban concienciados con esta medida.

Tener todos los documentos de un centro traducidos es sin duda muy beneficioso. Sin embargo, una de las profesoras de primaria plantea que en su centro hay una tendencia general a no querer dar demasiadas facilidades a las familias árabes, por miedo a que su centro se convierta en un colegio «gueto». Este miedo surge porque ya existe una amplia población de alumnos marroquíes en su centro y los demás colegios de la zona se están convirtiendo en colegios bilingües, por lo que cada vez más inmigrantes acuden a su escuela. Si se les da muchas facilidades, como instrucciones y

documentos traducidos, puede ocurrir que el centro se convierta en un colegio que tenga casi exclusivamente alumnado extranjero.

Este temor, así como el ejemplo anterior, lleva a la conclusión de que la traducción de documentos se debe realizar a nivel global, no a nivel de un centro en concreto. Si se centralizase a nivel de las autoridades educativas de la Comunidad de Madrid, el proporcionar a los centros materiales informativos traducidos, así como boletines de notas y circulares en varios idiomas, no habría centros que diesen más facilidades que otros a los alumnos extranjeros, por lo que habría menos posibilidades que se creasen escuelas «gueto». Al fin y al cabo, el acceso a la educación debe ser universal e igualitario.

Solo uno de los entrevistados considera que es una medida positiva pero no esencial, siempre y cuando haya comunicación con las familias.

- **Mentorado por parte de alumnos más mayores**

Todos los entrevistados salvo las dos profesoras de primaria consideran que es una buena idea organizar un sistema de mentorados de forma que los niños extranjeros que vengan a la escuela por primera vez, sean atendidos y aconsejados por alumnos que ya están adaptados y conocen el funcionamiento de esta. Esta medida ya se realiza en uno de los centros de primaria y funciona de manera positiva.

Una profesora de secundaria propone que se podría asignar un periodo un día a la semana en la que el mentor diese consejo a su mentorado a la hora del recreo. El centro podría recompensar al alumno: por ejemplo, cuando se hiciese una excursión, se podría pagar la tarifa de este alumno o se le podría regalar un libro.

La profesora de este centro propone incluso que el alumno-mentor haga de intérprete en las reuniones entre los padres y el tutor. Sin embargo, esto supone mucha responsabilidad para un alumno que además, no ha recibido ninguna formación como intérprete o mediador. De nuevo, el hecho de que los alumnos ejerzan de intérpretes en las reuniones parece inevitable y bien aceptado en los centros. Por tanto, sería una buena idea que los Servicios de Traductores e Intérpretes organizasen unas jornadas informativas en los centros y enseñasen algunas nociones a los alumnos.

El director del centro de secundaria señala que le parece una buena idea pero que tiene una logística complicada puesto que es posible que los horarios no coincidan en absoluto. En cualquier caso, considera que sí es posible con una buena coordinación.

Sin embargo, las dos profesoras de primaria consideran que no sería posible dado el grado de coordinación que supone. Una de las ellas señala que los profesores no tienen momento de organizar este tipo de cosas. Además, los niños pequeños y los mayores no coinciden ni en el recreo, por lo tanto el apoyo se tendría que dar durante su horario lectivo y eso supone que uno de los dos perdería clase. Para ellas, parece que esta iniciativa supone más esfuerzo que el aprovechamiento que se podría sacar.

Estos resultados llevan a pensar que establecer un sistema de mentorados es demasiado complejo en centros de primaria, pero podría ser una medida interesante en los centros de secundaria, puesto que existen más ocasiones para desarrollar estas medidas y además, los alumnos son más maduros.

- **Un acceso al servicio de intérpretes más rápido y fácil: un acceso más ágil**

Tres de las personas entrevistadas desconocían este servicio, pero todas ellas lo consideran interesante y necesario. No obstante, señalan que solo es eficiente si funciona con agilidad. Si hace falta resolver un conflicto en el que se requiera inmediatez y es un sistema lento, no es de ayuda. El director de secundaria, que desconocía la existencia del S.E.T.I., considera que puede ser útil pero no esencial. En su centro, se sirven habitualmente de alumnos mayores o los padres de alumnos extranjeros traen su propio intérprete de la asociación de inmigrantes local. Otra profesora señala que es un servicio que debe ser caro para las autoridades educativas debido a la necesidad de recursos humanos, pero se podrían hacer estudios de zona para ver en qué centros hay mayor necesidad de intérpretes.

- **Formación intercultural para el profesorado.**

Todos los entrevistados están de acuerdo en que la formación sería positiva. La directora de primaria hace el apunte de que solo ve esta medida posible si se realiza dentro del horario del profesor, pues el profesorado ya está muy sobrecargado de trabajo. El director de secundaria, sin embargo, encuentra esta medida completamente factible e incluso considera que estos cursos deberían ser obligatorios en los centros donde hay un alto nivel de inmigración.

Una profesora señala que especialmente consideraría útil recibir información sobre las culturas mayoritarias. En su centro, hay un gran porcentaje de alumnos marroquíes y habría encontrado de utilidad que alguien le explicase sus costumbres cotidianas, en vez de tener que aprenderlas sobre la marcha. Además, se encuentra con conceptos que en el colegio se enseñan de una forma y en su casa les enseñan lo contrario.

Por otro lado, otra profesora considera que los profesores están sobrecargados de formación. Sin embargo, sí vería de utilidad un taller de recursos sobre cómo integrar a un niño que llega de otro país sin hablar español, puesto que responde a las necesidades a las que se enfrenta en su centro. Pone como ejemplo una clase de infantil en la que sólo hay 4 alumnos españoles. Cuando un niño tan pequeño no entiende, se aburre y tiende a pegarse con los demás; mientras que en primaria, tiende a aislarse. En una clase así, sería muy útil que los profesores conociesen vocabulario básico en marroquí o en polaco. En su centro, comunican todo a través de pictogramas debido a esta dificultad.

Por último, un profesor señala que esta medida sería muy positiva, aunque solo fuera por mejorar la actitud general. Pero que, de nuevo, sería necesario hacerlo dentro del horario de los profesores.

- **Jornadas interculturales: ayudar a las familias a que se integren en la escuela.**

Todos los entrevistados señalan que estas jornadas serían de utilidad, pero dos de ellos puntualizan que es difícil involucrar a las familias y eso depende mucho de su situación familiar.

El director del centro de secundaria indica que estas jornadas ya se han realizado en su centro, y son agradecidas por los padres porque las familias de alumnos extranjeros tienden a aislarse y estas jornadas les ayudan a acercarse al centro. En uno

de los centros de primaria, este tipo de jornadas culturales ya se realizan con éxito, aunque se han hecho mayoritariamente con familias latinoamericanas.

Una profesora va más allá y propone que se crease una escuela de padres, tanto para los padres españoles como para los extranjeros, para que tomasen conciencia de la diversidad y así se facilitase la integración. De esta forma, habría más respeto entre todas las partes de esta comunidad y se podrían evitar las quejas que en ocasiones surgen por parte de los padres cuando se da una situación en la que existe un choque cultural.

Otra profesora señala como inconveniente que las familias no suelen entender el fin de este tipo de jornadas y que por tanto, sería muy importante que la convocatoria a un tipo de actividad así estuviese traducida, pues si no, lo normal es que muchas familias ni siquiera atendiesen.

- **Foro de trabajo en línea para que los profesores intercambien experiencias**

Todos los entrevistados consideran que la creación de un foro de intercambio de experiencias en línea y de buenas prácticas sería muy útil y positivo. Señalan que es una buena idea para poder dar consejo y compartir experiencias con aquellos profesores que empiezan a hacer frente a esta situación, y que todo lo que sea abrir y compartir es positivo.

Como ventaja adicional, es una propuesta con presupuesto cero puesto que ya existe una plataforma dedicada a fines educativos como es EducaMadrid. Por último, una profesora señala que servicios como el del S.E.T.I. deberían estar presentes o anunciados en plataformas así, para que los profesores los conozcan y sepan que pueden utilizarlos.

Otras propuestas de soluciones

Tras preguntar a los entrevistados por los aspectos ya mencionados, se les preguntaba por posibles propuestas de soluciones que no hubiesen surgido hasta el momento. Sus respuestas fueron las siguientes:

En la línea de realizar jornadas interculturales, la directora de primaria propone organizar charlas para que los padres se apoyen entre ellos y que las familias estén más arropadas por la asociación de padres.

Desde un punto de vista similar, una de las profesoras de primaria propone dar una educación de base a los padres, especialmente a las madres pues suelen encargarse de la educación de los niños en algunas culturas como la marroquí, para que estas puedan ayudar a sus hijos con sus tareas del colegio, por ejemplo, con los ejercicios de lecto-escritura.

El profesor de secundaria propone una mayor presencia de trabajadores sociales en los centros pues para él, los problemas no surgen tanto en el plano lingüístico, sino en el social y cultural. Los conflictos que surgen dependen, en la mayoría de los casos, de cómo está asentada la familia, de si todos sus miembros están en España y de los recursos con los que cuenten. Si la familia está estable, no hay problemas académicos.

Peticiones a la Comunidad de Madrid en este aspecto

Tabla 19: Peticiones a la Comunidad de Madrid

Puesto	Nivel educativo	Petición a la Comunidad de Madrid
Director 1	Primaria	Colaboración con los servicios sociales
Director 2	Secundaria	Más personal de apoyo
Profesor 1	Primaria	Aula de compensatoria en el 1er ciclo de primaria
Profesor 2	Primaria	Más accesibilidad y visibilidad de los recursos de atención al ciudadano extranjero
Profesor 3	Secundaria	Traducción de todos los documentos del centro
Profesor 4	Secundaria	Actuación de los Servicios Sociales

En esta última parte de la entrevista, se preguntó a los entrevistados qué pedirían a la Comunidad de Madrid para solucionar los problemas de comunicación con las familias de alumnos inmigrantes. Los resultados aparecen en la tabla 19 y se detallan a continuación.

La directora del centro de primaria pide que el S.E.T.I. sea un servicio más ágil en el que se pueda contar con más personal. Asimismo, le pediría a la Comunidad de Madrid un servicio de formación previa para los profesores y el personal del centro antes del comienzo de curso. Hay momentos en los que se da un pico de escolarización extranjera y, en ocasiones, de familias en situaciones sociales muy desfavorecidas. El colegio no puede actuar como una ONG y es necesario que el personal del centro aprenda a establecer los límites. Esto además ayudaría a los profesores a cambiar metodologías y así integrar mejor a los niños. Por último, considera fundamental trabajar codo con codo con los servicios sociales, pues hay mucho desconocimiento y aislamiento entre los diferentes servicios que existen.

El director del centro de secundaria enfatiza las diferencias culturales. Para él, es imprescindible contar con profesores de apoyo. Los alumnos extranjeros, incluso después de dejar el aula de enlace y ya hablar español, necesitan mucho apoyo pues vienen de sistemas educativos distintos, o a veces, no estaban escolarizados. Si se quiere integrar a estos alumnos, es necesario un compromiso y una inversión de dinero, tiempo, personas y recursos.

Una de las profesoras de primaria pide que se organice el aula de compensatoria en el primer ciclo de primaria. Esta aula, orientada a ayudar a los alumnos con un retraso curricular, está abierta desde 3º de primaria. Legalmente, no puede existir antes de este curso porque los alumnos deben tener dos años de desfase curricular. Es muy necesaria en primer ciclo para que aprendan a hablar bien y así se incorporen correctamente al ritmo del colegio. En las primeras etapas se priman los objetivos curriculares, se salta la base y en el caso de estos niños, el aprendizaje de la lengua. Además, no es positivo esperar a que los alumnos acumulen un retraso para empezar a hacerse cargo de este.

La otra profesora de primaria pide que se dé más visibilidad a los servicios ofrecidos por la Comunidad de Madrid, pues si son invisibles, no sirven para solventar las dificultades en los colegios.

La profesora del centro de secundaria señala que dado el compromiso de la Comunidad de Madrid con la importancia del bilingüismo, ella misma es profesora en un centro bilingüe, se podría aumentar la conciencia hacia otras lenguas que no sean el inglés y que están muy presentes en el aula. El desconocimiento de estos idiomas y las culturas que conllevan, hace que a veces el alumno no esté integrado en el aula y esto, para esta profesora, es mucho más importante que el hecho de que aprendan inglés. Es por tanto importante que todos los documentos burocráticos del centro, matrículas, circulares, etc. estén traducidos para que los padres estén al corriente de la información necesaria para la escolarización de sus hijos.

El profesor de secundaria señala la importancia de la atención individualizada a los alumnos que puedan presentar más problemas de adaptación. Esto se ha hecho imposible debido al aumento de la carga de trabajo de los profesores en los últimos años: tanto en el número de horas, como en el número de alumnos. Pide por tanto que fuese posible disponer de una reducción de horario para que aquellos profesores más comprometidos pudiesen atender a sus alumnos de la manera adecuada en tutorías individuales.

8. Conclusiones

> *«Sin directrices políticas que hagan aflorar los recursos humanos, técnico-organizativos y metodológicos necesarios no se podrá ir más allá del voluntarismo y compromiso personal de los profesionales de la educación» (Pozo y Martínez, 2001: 25).*

Los resultados de la presente investigación confirman la hipótesis planeada pues indican un gran desconocimiento sobre los recursos que la Comunidad de Madrid pone a disposición de los centros educativos, especialmente los Servicios de Traducción e Interpretación.

En este apartado se comparan, en primer lugar, los resultados del estudio con los datos recogidos en el informe de la red Eurydice (2009) sobre la integración de alumnado inmigrante en las escuelas europeas, con el fin de analizar cómo se sitúan en comparación con las prácticas en la Comunidad de Madrid. En segundo lugar, se comentan algunas preguntas que surgen a raíz del análisis comparativo de los resultados del presente estudio. Por último, se presentan algunas soluciones que han surgido en los cuestionarios y que se han comentado más en detalle en las entrevistas.

8.1 Conclusiones con respecto al informe de la red Eurydice

Retomando de nuevo el informe de la red Eurydice (2009), este señala tres áreas de trabajo:

1. Tener a disposición información sobre el colegio y el sistema educativo en la lengua de los alumnos extranjeros.
2. Uso de intérpretes profesionales.
3. Personal de bienvenida y acogida de nuevos alumnos y sus familias.

El informe de la red Eurydice (2009) señala que en España, son las comunidades autónomas las que se encargan de publicar material informativo en varios idiomas. La mayoría de las comunidades han creado guías de información para las familias inmigrantes siguiendo las recomendaciones nacionales. En estas guías se suelen tratar temas generales sobre el sistema educativo y su estructura: niveles educativos, matrícula, evaluación, procedimientos de orientación, participación de los padres, etc. En el caso de España, estas publicaciones están disponibles en más de diez idiomas. Sin embargo, los resultados del cuestionario señalan que en la Comunidad de Madrid, en el 81,1% de los centros de primaria y el 59,6% de los centros de secundaria, no existen materiales informativos traducidos para las familias de alumnos extranjeros. Los centros que declaran traducir sus documentos lo hacen más por iniciativa propia que por una política institucional. Asimismo, un 94,3% del personal de los centros de primaria y un 85,1% del de los centros de secundaria declaran que en sus centros tampoco se traducen los documentos más comunes del centro como son boletines de notas y circulares. En las entrevistas, se plantea incluso que sería una medida fácil puesto que la mayoría de los documentos surgen de plantillas centralizadas a nivel del sistema educativo de la Comunidad de Madrid.

Con respecto a contar con la asistencia de intérpretes en los centros, en el caso de España, según el informe, el gobierno recomienda la atención por parte de intérpretes profesionales y es quien abastece a los colegios de este servicio. El uso de intérpretes no es obligatorio pero está fuertemente recomendado para el intercambio con los padres. En la Comunidad de Madrid, como ya se ha visto, existe el servicio del S.E.T.I, sin embargo el resultado de los cuestionarios muestra que un 28,3% del personal de los centros educativos de primaria y el 46,8% de los de secundaria desconoce la existencia de dicho servicio.

Con respecto a la disposición de personal de acogida para los alumnos recién llegados, según el informe, en España, el gobierno central recomienda poner a disposición de las familias una persona que les dé la bienvenida y les oriente. La mayoría de las comunidades autónomas han integrado a trabajadores sociales en la labor orientativa del colegio. Estos suelen trabajar en uno o varios colegios y se encargan de hacer un seguimiento de los nuevos alumnos extranjeros. Efectivamente, en la Comunidad de Madrid existen trabajadores sociales que hacen un seguimiento de los centros, pero deben cubrir muchos centros dentro de una zona y por tanto su labor es limitada e insuficiente en centros con un gran volumen de inmigración. Esto se plasma en el resultado de las encuestas en las que el 54,7% de encuestados de los centros de primaria y el 36,2% de los de secundaria afirman que en sus centros no hay una persona encargada de atender a las familias recién llegadas al centro.

Estos resultados muestran un gran desconocimiento de los servicios existentes y a disposición de los centros educativos, y llevan a pensar que es necesaria una labor de promoción e información para que los centros sean conscientes de los servicios con los que pueden contar, tanto en la traducción de materiales informativos, como en el uso de un intérprete profesional en las reuniones con padres.

8.2 Conclusiones a partir de los resultados

Los resultados del estudio plantean algunas preguntas: es interesante poner en relación los resultados de las medidas que se toman en las reuniones de padres de los centros educativos y el porcentaje de encuestados que conocen los servicios del S.E.T.I. Si en primaria, un 62,3% saben que existe el S.E.T.I., ¿por qué solo lo utiliza un 17%? Los resultados son algo distintos en secundaria, pues solo un 36,2% de los encuestados conocen este servicio, y un 14% declara que se utiliza en sus centros.

Esto puede ser debido a la ineficiencia en términos de agilidad de los servicios del S.E.T.I. Varios encuestados, así como los entrevistados, señalan que una vez solicitado el servicio, se tardan semanas en obtener un intérprete, por lo que el centro se ve obligado a buscar otra solución para la comunicación con los padres. Es por ello necesario no sólo realizar una labor de difusión sobre estos servicios sino además agilizarlos.

Es también sorprendente comparar los resultados de los centros que utilizan los servicios de interpretación y aquellos que traducen sus materiales. Un 62,3% de encuestados declaran conocer los servicios del S.E.T.I. en primaria, en comparación con solo un 36,2% en secundaria. Sin embargo, sólo un 7,5% de los centros de primaria encuestados y un 19,1% de los centros de secundaria cuentan con materiales traducidos

en sus centros. ¿Por qué aquellos centros que sí conocen y quizá han utilizado el servicio de intérpretes, optan por no utilizar el de traductores? El problema de la agilidad y rapidez deja de serlo a la hora de traducir los documentos informativos de los centros pues estos se pueden solicitar con tiempo y tenerlos listos para el comienzo del curso escolar.

8.3 Propuestas de mejora

A continuación se presentan algunas sugerencias de mejora que han aparecido en los cuestionarios y que han sido discutidas en las entrevistas telefónicas.

1. Servicios de interpretación:

En primer lugar, es imprescindible difundir y promocionar los servicios de traductores e intérpretes escolares de la comunidad de Madrid. Si los centros educativos no conocen estos servicios, pasan a ser invisibles e ineficaces. Sería muy beneficioso si se realizase un plan de difusión de los servicios del S.E.T.I en el que los propios intérpretes acudiesen a los centros para explicar su trabajo tanto al personal del centro, como a los alumnos. Esto contribuiría a mejorar la imagen del servicio y la de los intérpretes profesionales en general.

Puesto que es difícil contabilizar la cantidad de intérpretes necesarios, en las entrevistas, ha surgido la propuesta de hacer un estudio de las zonas con mayor concentración de alumnos inmigrantes para así asignar intérpretes a estas zonas en concreto.

Además, como se ha visto en los resultados de la investigación, muchos centros utilizan a los propios alumnos como intérpretes. Es comprensible que esto ocurra, pues los alumnos son un recurso inmediato en un momento de urgencia. Se podría sacar partido de esta necesidad dentro de un plan para dar mayor visibilidad al Servicio de Traductores e Intérpretes. Cuando los intérpretes acudiesen a los centros y explicasen su trabajo, podrían también dar unas nociones a estos alumnos sobre cómo deben actuar y qué deben tener en cuenta. Esto puede servir para que los centros conozcan qué les puede aportar un servicio de traductores e intérpretes, y para que tomen conciencia de que los alumnos deben ser un último recurso a la hora de actuar como intérpretes pues no tienen la formación ni la madurez para asumir esta responsabilidad. Sin embargo, puesto que muy probablemente lo hagan en muchas ocasiones para aportar una solución rápida, está bien que el propio S.E.T.I. les proporcione esta pequeña formación.

Asimismo, los intérpretes del S.E.T.I. podrían estar presentes en los centros en los momentos de mayor intercambio entre el centro y las familias: por ejemplo, en los periodos de matriculación. Alternativamente, se podrían crear folletos de instrucciones bilingües en forma de fichas para facilitar la comunicación entre el personal de secretaría y las familias. Estos contendrían todos los documentos que los padres deben aportar para matricular a su hijo/hija, así como fechas y formularios.

Finalmente, se debe considerar la opción de utilizar la interpretación telefónica en el intercambio con los padres, como se ha hecho en otros servicios sociales como, por ejemplo, la atención sanitaria. De esta forma, el servicio se proporciona de forma

inmediata, se evita la intervención de los alumnos y existe una garantía de contar con un intérprete en cualquier intercambio con los padres de alumnos.

2. Servicios de traducción:

En segundo lugar, los encuestados enfatizan la necesidad de traducir los documentos del Centro para que los padres estén informados y puedan así participar de la escolarización de sus hijos. Es imprescindible que los padres conozcan las normas del centro si su hijo/a es amonestado, o que sean conscientes de los documentos que deben aportar para su matriculación en el centro. Asimismo, deben estar al corriente de las becas y ayudas que pueden solicitar. Esto es imposible si todos estos documentos son monolingües.

Asimismo, con respecto a la falta de circulares y boletines de notas traducidos, sería interesante que se creasen unos modelos de los documentos más frecuentes como pueden ser: los boletines de notas, las circulares que se utilicen con frecuencia, las autorizaciones para excursiones y la agenda escolar. Estos modelos deberían tomar el formato de un cuestionario para rellenar la información que cambiase de cada vez, como pueden ser los horarios de las excursiones, por ejemplo. Estos documentos podrían encontrarse disponibles en línea en una plataforma para profesores como es EducaMadrid y de esta forma, el personal de los centros los rellenaría e imprimiría cuando fuese necesario.

3. Formación y jornadas interculturales:

En tercer lugar, se enfatiza la necesidad de formación, bien en cursos sobre las principales culturas presentes en el aula y técnicas de integración, o en foros en línea de intercambio de experiencias, consejo y buenas prácticas.

También se han mencionado los resultados positivos que han surgido tras jornadas interculturales en las que participan profesores, padres y alumnos; así como iniciativas para establecer sistemas de mentorado entre los alumnos más mayores y los más jóvenes.

De esta forma, el presente estudio se cierra con tres peticiones clave por parte del personal de los centros educativos de la Comunidad de Madrid: intérpretes, traductores y más formación intercultural.

8.4 Limitaciones del presente trabajo

La aproximación a la presente investigación, que estudia el uso de los servicios ofrecidos por la Comunidad de Madrid para acoger a los alumnos inmigrantes y a sus familias, y la percepción de los profesionales que trabajan en los centros educativos, adolece de algunas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de interpretar los datos.

En primer lugar, una limitación es el uso del tipo de muestreo «bola de nieve», que ha permitido acceder a una muestra muy amplia pero sin garantías sobre su representatividad. Se podrían haber utilizado otros métodos de muestreo más rigurosos, como habrían sido el muestreo estratificado y el muestreo por grupos.

Asimismo, a diferencia de otros estudios de este tipo en los que las entrevistas se graban y son posteriormente transcritas, la recogida de información se realizó manualmente mediante anotaciones de las respuestas durante las entrevistas, siendo completados estos apuntes inmediatamente después. Este método resulta menos costoso que el de grabación-transcripción, pero conlleva el riesgo de que se pierda información o esta resulte sesgada por el propio evaluador.

Además, mientras que el cuestionario en línea sí había sido pilotado, el guion de la entrevista no había sido probado previamente a su aplicación. De haber sido así, se podría haber revisado la redacción de algunas preguntas y haber quedado, en definitiva, mas «pulido».

Un complemento interesante al presente estudio, consistiría en hacer un seguimiento a lo largo de todo un curso académico de las medidas implantadas en un centro para ver su funcionamiento y efectividad.

9. Bibliografía

AGUADO, T. (2003), *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw Hill.

AGUIRRE, B. (2003), «La mitad de los 665 escolares de las aulas de enlace para inmigrantes son marroquíes, rumanos o chinos». *El País*, 24 de septiembre de 2003. Disponible en: http://elpais.com/diario/2003/09/24/madrid/1064402667_850215.html

ALCALÁ DEL OLMO FERNÁNDEZ, M.J. (2004), *Educación intercultural. Tendencias e iniciativas de la Unión Europea*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

AUNIÓN, J. A. (2010), «El abandono escolar solo remite entre extranjeros». *El País*, 14 de julio de 2010. Disponible en: http://elpais.com/diario/2010/07/14/sociedad/1279058401_850215.html

CENTRO VIRTUAL CERVANTES (2008), «Atención educativa al inmigrante. Análisis y propuestas de actuación». Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/informe.htm

COLECTIVO IOÉ (ACTIS, W., PEREDA C., DE PRADA, M.A.), (2002), «Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actual». *Colección Estudios Sociales*, Núm. 11. Fundación la Caixa. Disponible en: http://www.documentacion.edex.es/docs/1308COLinm.pdf

COLECTIVO IOÉ (ACTIS, W., PEREDA C., DE PRADA, M.A.), (2005), «Inmigrantes Extranjeros en España». *Panorama Social*, núm. 1 (2005): 32-47. Disponible en: http://www.monografias.com/trabajos32/inmigrantes-extranjeros-espana-reconfigurando-sociedad/inmigrantes-extranjeros-espana-reconfigurando-sociedad.shtml

COLECTIVO IOÉ (ACTIS, W., PEREDA C., DE PRADA, M.A.), (2008), «Dimensiones de la inmigración es España. Impactos y desafíos». *Papeles*, nº 103, Barcelona: Periscopio. Disponible en: http://www.fapac.cat/system/files/dimensiones_inmigracion_PEREDA_ACTIS_Y_PRADA.pdf

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1977), «Council Directive 77/486/ECC, on the education of the children of migrant workers». Bruselas: Official Journal of the European Communities, No L 199/32. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=DD:05:02:31977L0486:ES:PDF

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1988), «Comunicación de la Comisión al Consejo relativa a la lucha contra el racismo y la xenofobia». 88/C 214/12. Bruselas: COM. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1988:214:0032:0036:ES:PDF

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1994), «Report on the Education of Migrant's Children in the European Union». Bruselas: COM. Disponible en: http://aei.pitt.edu/1257/1/migrant_children_COM_94_80.pdf

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1995), «Resolución del Consejo de la Unión Europea y de los Representantes de los Gobiernos de los Estado Miembros, sobre la respuesta de los sistemas educativos a los problemas de racismo y la xenofobia». 95/C 312/01. Bruselas: COM. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1995:312:0001:0003:ES:PDF

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1997), «Dictamen del Comité de las Regiones sobre la Educación Intercultural». 97/C 215/04. Bruselas: COM. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:1997:215:0021:0027:ES:PDF

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2008), «Libro Verde: Migración y movilidad: restos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE». Bruselas: COM. Disponible en: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:ES:PDF

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2011), «Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: European Agenda for the Integration of Third-Country Nationals». Bruselas: COM. Disponible en: http://aei.pitt.edu/38019/1/COM_(2011)_455.pdf

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2011), «European Agenda for Integration - well integrated migrants enrich de EU economically and culturally». Nota de Prensa. Bruselas: COM. Disponible en: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-911_en.htm

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. COMUNIDAD DE MADRID (2009), «Datos y cifras de la educación 2008-2009». Madrid: Subdirección General de Evaluación y Análisis. Disponible en: http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DDATOS+Y+CIFRAS.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220518800867&ssbinary=true

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. COMUNIDAD DE MADRID (2011), «Datos y cifras de la educación 2010-2011». Madrid: Subdirección General de Evaluación y Análisis. Disponible en: http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DDATOS+Y+CIFRAS+2010_2011.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271936872331&ssbinary=true

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. COMUNIDAD DE MADRID (2013), «Datos y cifras de la educación 2012-2013». Madrid: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Disponible en: http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadername2=cadena&blobheadervalue1=filename%3DDatos+y+cifra

s+navegable+2012-2013.pdf&blobheadervalue2=language%3Des%26site%3DPortalEducacion&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352811293694&ssbinary=true

CONSEJO DE EUROPA (1989), *Por una sociedad intercultural*. Proyecto núm. 7: «Educación y desarrollo cultural de los migrantes». Madrid: Consejo de Cooperación del Consejo de Europa, Fundación Encuentro.

CONSEJO DE EUROPA (2008), «Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural. Vivir juntos con igual dignidad». Estrasburgo: Consejo de Europa. Disponible en: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf

ELORZA, A. (2011), «El porcentaje de alumnos extranjeros ha crecido un 30% en cuatro años». *El País*, 4 de octubre de 2011. Disponible en: http://elpais.com/diario/2011/10/04/paisvasco/1317757205_850215.html

EURYDICE (2009), «Integrating Immigrant Children into Schools in Europe». Bruselas: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Disponible en: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf

FERMOSO, P. (1997). «Interculturalismo y educación no formal», en PETRUS, A. (coord.): *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 248-266.

FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (2005), «Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo». *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN-e 1681-5653, Vol. 36, Nº. 11, 2005. Disponible en: http://www.rieoei.org/deloslectores/1041Batanero.PDF

JULIANO, D. (2002), «Los desafíos de la migración. Antropología, educación e interculturalidad». *Anuario de Psicología*, 2002, vol. 33, núm. 4, 487-498. Barcelona: Universitat de Barcelona.

LEVOT CALVET, N. (2002). «Diversidad Cultural e instituciones educativas en Cataluña: el mediador intercultural como nueva figura profesional». *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*. nº 9 Segunda época. Diciembre 2002, pp. 127-141. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/1350/135018332007.pdf

LLORIÁN S., GIL M., CASTRO E. (1997), «Confección de instrumentos para realizar el análisis de necesidades destinado al diseño de programas de cursos con fines específicos». *ASELE*. Actas VIII. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0525.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1999), «Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales» *Secretaría general técnica- Centro de Publicaciones*. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ImageServlet?img=07758.pdf&D=OK

MORALES OROZCO, L. (2006), *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Catarata.

NARANJO, C. G. (2009), «Cierra el Servicio de Mediación Intercultura». *Madrid Diario*, 07 de mayo de 2013, año XIV, núm. 4807. Disponible en: http://www.madridiario.es/2009/Enero/canal-social/124912/semsi-cierre-ayuntamiento-denuncia-psoe-zerolo-inmigracion-mediadores-dinamizadores-cear.html

PADILLA ORTEGA, A. y GÓMEZ PÉREZ D. (2007), «El contexto educativo en la integración social de los menores inmigrantes en España». *Dialnet*, ISBN 978-84-690-7078-9. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376234

PEÑA D. y ROMO J. (1999), *Introducción a la Estadística para las Ciencias Sociales*. Madrid: McGraw-Hill.

POZO SERRA, J. y MARTÍNEZ TEN, L. (2001), «Informe correspondiente a la red de centros educativos de la Comunidad de Madrid». Madrid: Área de Acción Social de FETE-UGT. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/BBPP_Madrid-2.pdf

RODRÍGUEZ NAVARRO, H. (2010), «Educación intercultural en España, I Congreso Internacional Virtual de Formación de Profesorado». *La formación del profesorado en el siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia: Congresos Científicos de la Universidad de Murcia. Disponible en: http://congresos.um.es/cifop/cifop2010/paper/view/10411

SÁEZ ALONSO, R. (2001), «La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible». *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12, Núm. 2, 713-737, ISSN: 1130-2496. Disponible en: http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0101220713A/16803

SERVIMEDIA (2005), «El 60% de los alumnos que necesita apoyo educativo es inmigrante». *El Mundo*, 25 de mayo de 2005. Disponible en: http://www.elmundo.es/elmundo/2005/05/25/madrid/1117021691.html

SHARMA, A., LANUM M., SUAREZ-BALCAZAR Y. (2000), «A brief guide on how to conduct a needs assessment», Chicago: Centre for Urban Research and the Department of Psychology, Loyola University Chicago.

SPECIAL INTEREST GROUP ON TRANSLATION AND INTERPRETING FOR PUBLIC SERVICES (2011), «Final Report». Bruselas: COM. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/scic/docs/sigtips_en_final_2011.pdf

UNESCO (2012), «Addressing Exclusion in Education. A Guide to Assessing Education Systems Towards More Inclusive and Just Societies». Paris: UNESCO. Disponible en: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073e.pdf

Web-bibliografía:

Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural: http://www.carei.es/page.php?/RecursosCAREI/Traducciones

Consejería de Educación. Junta de Andalucía:
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/PSE/participacion/Inmigrantes/PUBLICACIONESYRECURSOS

Guía de Recursos para la Población Inmigrante:
http://www.madrid.es/UnidadesDescentralizadas/CooperacionEInmigracion/Inmigracion/EspInformativos/MadridConvive/Observatorio/Publicaciones/Gu%C3%ADa%20de%20recursos/MICM.pdf

Mediadores educativos:
http://www.madrid.org/cs/Satellite?cid=1142319787195&language=es&pageid=1142319785525&pagename=PortalInmigrante%2FINMI_Generico_FA%2FINMI_pintarGenerico

Portal Inmigramadrid:
http://www.madrid.org/cs/Satellite?pagename=PortalInmigrante/Page/INMI_home

Programa de educación compensatoria:
http://www.madrid.org/dat_oeste/compensatoria.htm

Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante (S.A.I.):
http://www.madrid.org/dat_capital/upe/supe_SAI.htm;
http://www.madrid.org/dat_capital/upe/impresos_pdf/Circular_SAI_0809.pdf

Servicio de Mediación Social Intercultural S.E.M.S.I:
http://www.eduso.net/res/?b=4&c=28&n=86

Servicio de traductores e intérpretes:
http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition&blobheadervalue1=filename%3DCircular_SETI_08_09.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1271892103010&ssbinary=true

10. Anejos

Anexo 1: Cuestionario utilizado para la realización del pilotaje de las herramientas del análisis de necesidades

Pilotaje de herramientas de análisis de necesidades

¿Cuánto tiempo ha tardado en rellenar el cuestionario?
_____ minutos

¿Le parece que el cuestionario está completo? Haga una marca en la respuesta elegida y añada los comentarios que precise oportuno:
Sí ____
No ____

¿Qué preguntas echa en falta? Añada a continuación las preguntas sugeridas:

¿Rellenaría este cuestionario si llegase a sus manos? Haga una marca en la respuesta elegida y añada los comentarios que precise oportuno:
Sí ____
No ____

¿Por qué?

¿Cómo habría más posibilidades que lo rellenase, si le llega en papel u *online*?

¿Le parece un estudio interesante? Haga una marca en la respuesta elegida y añada los comentarios que precise oportuno:
Sí ____
No ____

¿Le parece un estudio completo? Haga una marca en la respuesta elegida y añada los comentarios que precise oportuno:
Sí ____
No ____

¿Qué echa en falta? Añada a continuación sus sugerencias:

¿Le parece que el tipo de preguntas en el cuestionario está bien planteado? (ticks, ordenar por orden de importancia, etc.). Haga los comentarios que precise oportuno:

¡Muchas gracias por su ayuda!

Anexo 2: Cuestionario en línea para recoger la situación y las necesidades de los centros educativos de la Comunidad de Madrid

Cuestionario de análisis de necesidades

Zona de la Comunidad de Madrid donde se encuentra su centro:

- ○ Centro
- ○ Norte
- ○ Oeste
- ○ Sur
- ○ Este

Tipo de centro educativo en el que trabaja

- ○ Primaria
- ○ Secundaria

Puesto que desempeña en su centro educativo

- ☐ Profesor
- ☐ Tutor + profesor
- ☐ Orientador
- ☐ Jefe de estudios
- ☐ Director

Poblaciones que se encuentran en su centro. Puede marcar más de una opción si es necesario:

- ☐ Norte de África
- ☐ África Subsahariana
- ☐ Este de Europa
- ☐ Asia
- ☐ Sudamérica
- ☐ Otros

Poblaciones con las que surgen conflictos comunicativos o culturales. Puede marcar más de una opción si es necesario:

- ☐ Norte de África
- ☐ África Subsahariana
- ☐ Este de Europa
- ☐ Asia
- ☐ Sudamérica
- ☐ Otros

¿Con quién se dan estos problemas? Puede marcar más de una opción si es necesario:

- ☐ Alumno
- ☐ Padres

¿De qué tipo son estos problemas? Puede marcar más de una opción si es necesario:

- ☐ Lingüísticos
- ☐ Culturales

Comente una situación en la que ha surgido un conflicto lingüístico/cultural con un alumno o con sus padres

_____
_____
_____

¿Hay materiales informativos en su centro que expliquen el sistema educativo español en los idiomas de las poblaciones mayoritarias?

- ○ Sí
- ○ No
- ○ No lo sé

¿Hay en su centro una persona encargada de la recepción y orientación de los alumnos inmigrantes y sus familias?

- ○ Sí
- ○ No
- ○ No lo sé

¿Se traducen las circulares de su centro a la lengua de los alumnos?

- ○ Sí
- ○ No
- ○ No lo sé

¿Puede su centro solicitar un intérprete a la Comunidad de Madrid cuando se vaya a necesitar una reunión con padres?

- ○ Sí
- ○ No
- ○ No lo sé

¿Se dan en su centro clases de español como lengua extranjera?

- ○ Sí
- ○ No

¿Se dan o se han dado en su centro alguna de las siguientes situaciones en una reunión con un padre?

- ☐ Puede marcar más de una opción si es necesario:
- ☐ El alumno actúa como intérprete entre sus padres y el profesor
- ☐ Comunicación por gestos
- ☐ Uso del diccionario durante la comunicación
- ☐ Los padres traen un amigo que actúa como intérprete
- ☐ Ha participado un intérprete profesional
- ☐ No se han dado ninguna de esas situaciones

Marque el orden de importancia que da a las siguientes medidas de atención a los alumnos extranjeros y sus familias. El 1 es la opción de menor importancia y el 5 es la más importante.

	1	2	3	4	5
Traducción de las circulares escolares, boletín de notas, etc.					
Intérprete para las reuniones con los padres					
Traductor automático					
Cuaderno de español para el alumno con el vocabulario más utilizado en cada asignatura					
Cuaderno de español para los padres con el vocabulario más utilizado en la interacción con el profesor					
Clases de español como lengua extranjera para los alumnos					

¿Qué otras propuestas cree que serían beneficiosas en su centro?

_____

_____

_____

¿Está satisfecho con los recursos que le brinda la Comunidad de Madrid para tratar la interculturalidad en su centro?

- ○ Sí
- ○ No

Su dirección de correo electrónico:

_____

Anexo 3: Guion de la entrevista semiestructurada a los profesionales de los centros educativos elegidos

Entrevista semiestructurada

1. ¿Qué experiencia ha tenido con el servicio de traductores e intérpretes escolares de la Comunidad de Madrid?

- ¿O ha tenido experiencias con mediadores?
- ¿Qué labores ejercían?
- ¿Qué resultados se observaron en la relación con la familia del alumno?

2. De los resultados del cuestionario en línea han surgido las siguientes propuestas de soluciones. ¿Le parecen factibles? ¿Qué ventajas e inconvenientes ve en ellas?

- Traducción de documentos: guías, boletines, circulares.
- Mentorado por parte de alumnos más mayores.
- Un acceso al servicio de intérpretes más rápido y fácil.
- Formación intercultural para el profesorado.
- Jornadas interculturales: llamar a las familias para que se integren en la escuela.
- Foro de trabajo en línea para que los profesores intercambien experiencias.

3. ¿Qué le pediría a la Comunidad de Madrid para hacer frente a esta situación?