



Universidad
de Alcalá

La integración del alumnado marroquí en el sistema educativo español

**Máster Universitario en Formación de Profesores de
Español**

Presentado por:

D. Alberto Gilabert Tabernero

Dirigido por:

D.^a Clara Pablo Ruano

Alcalá de Henares, a 25 de junio de 2019.

Índice

1. Introducción	5
2. Características socioculturales de la inmigración marroquí en España: una aproximación	6
2.1 Datos sociológicos	6
2.2 Características socioculturales: una aproximación	8
3. Marco legislativo de la inmigración marroquí	12
3.1 Marco legal europeo	13
3.2 Legislación española	15
3.2.1 Legislación estatal	15
3.2.2 Marco legal autonómico	16
4. Educación intercultural como medida de integración en el aula	16
5. Análisis del alumnado marroquí en Andalucía	19
6. Soluciones ofertadas por la Junta de Andalucía	26
6.1 Programa ATAL	26
6.1.1 Las AVE	29
6.2 Programa LACM	30
6.3 Manuales de aprendizaje del español para marroquíes	35
7. Conclusiones	41
8. Bibliografía	44

1. INTRODUCCIÓN

La inmigración es actualmente uno de los aspectos sociológicos más importantes en nuestro país. La llegada de inmigrantes a España y su integración en nuestra sociedad es una realidad que debemos conocer y respetar. Con este Trabajo de Fin de Máster pretendemos mostrar y analizar el estado de la integración de los inmigrantes marroquíes en el sistema educativo público español. Nos centraremos en Andalucía, la Comunidad Autónoma más próxima al continente africano y la que, por tanto, más inmigración procedente de Marruecos recibe.

La elección de esta región española viene precedida por la gran concentración de población marroquí, así como por su variedad de propuestas para la integración del colectivo inmigrante en el sistema educativo español, que veremos más adelante. La elección de la población inmigrante marroquí en nuestro país se debe a una estancia laboral del autor de este trabajo en Marruecos, lo que ha supuesto la principal motivación en la selección y realización del tema aquí propuesto.

El desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster se plantea a partir de un esquema en el que se organiza la información desde lo más general a lo más particular. Por una parte, la selección del contexto legislativo europeo y español se establece de acuerdo a que las leyes europeas, estatales y autonómicas son las que sirven del marco al contexto educativo. En otras palabras, todas las formaciones y divisiones educativas deben seguir este marco legal, y, por consiguiente, todos los centros deben desarrollar su actividad dentro del citado marco legal.

Para realizar este trabajo, comenzaremos por realizar un acercamiento a la inmigración marroquí en España y su situación social y cultural, con especial atención al elemento familiar como un factor condicionante del proceso migratorio. En segundo lugar, conoceremos la situación legislativa en materia de educación a inmigrantes en Europa y España. En tercer lugar, trataremos la educación intercultural como una vía de integración para el colectivo inmigrante, junto con un análisis de dicho método en el alumnado marroquí en Andalucía. Después, conoceremos las diversas propuestas ofertadas por la Junta de Andalucía en materia de integración para el alumnado marroquí en la educación pública: programas de inserción lingüística y manuales o materiales disponibles. Para finalizar, encontraremos unas conclusiones obtenidas con base al estudio realizado, que responden al objetivo principal del

trabajo: analizar los aspectos sociológicos y culturales del alumnado marroquí que influyen en su integración como alumnos, y mediante qué mecanismos educativos se están llevando a cabo su integración en el sistema educativo español.

2. CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES DE LA IMIGRACIÓN MARROQUÍ EN ESPAÑA: UNA APROXIMACIÓN.

2.1. Datos sociológicos

Para comenzar con el análisis de la integración de los marroquíes en nuestro sistema educativo, comenzaremos por aportar datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) para mostrar el número de marroquíes en nuestro país. Según el INE, hay 812.412 marroquíes en España¹, de los cuales 145.076 habitan en Andalucía, es siendo pro tanto la segunda Comunidad Autónoma que más inmigrantes recibe tras Cataluña, con 223.332.

A continuación, se muestra la evolución de la inmigración marroquí en España desde 2010 a 2018.

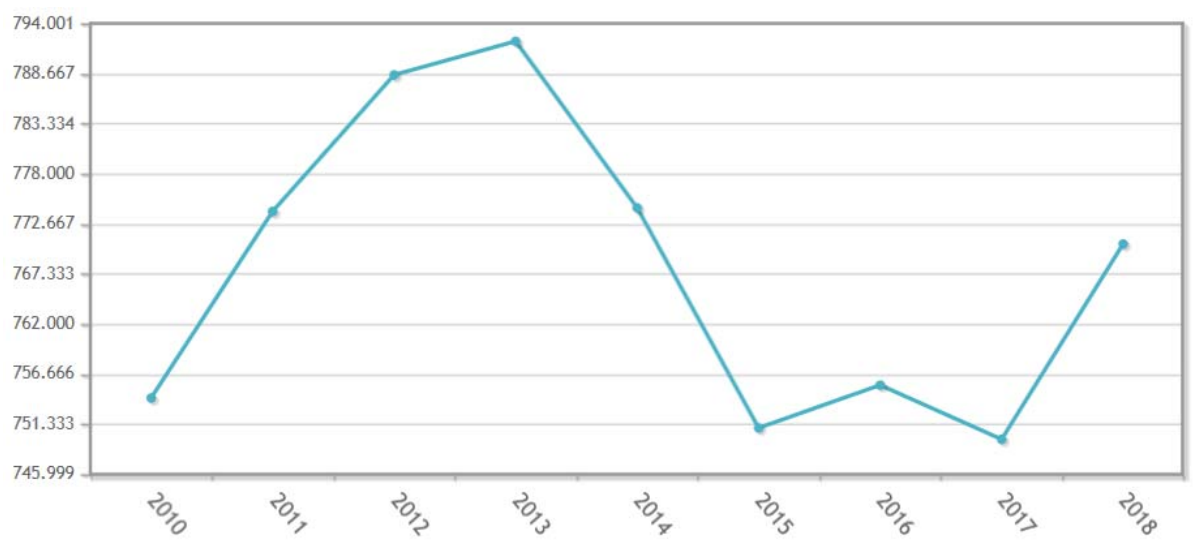


Figura 1: Evolución de la inmigración marroquí en España.

Fuente: INE

¹Datos provisionales a 1 de enero de 2019.

Mostramos, igualmente, la evolución de personas procedentes de Marruecos que se encuentran empadronadas en Andalucía.

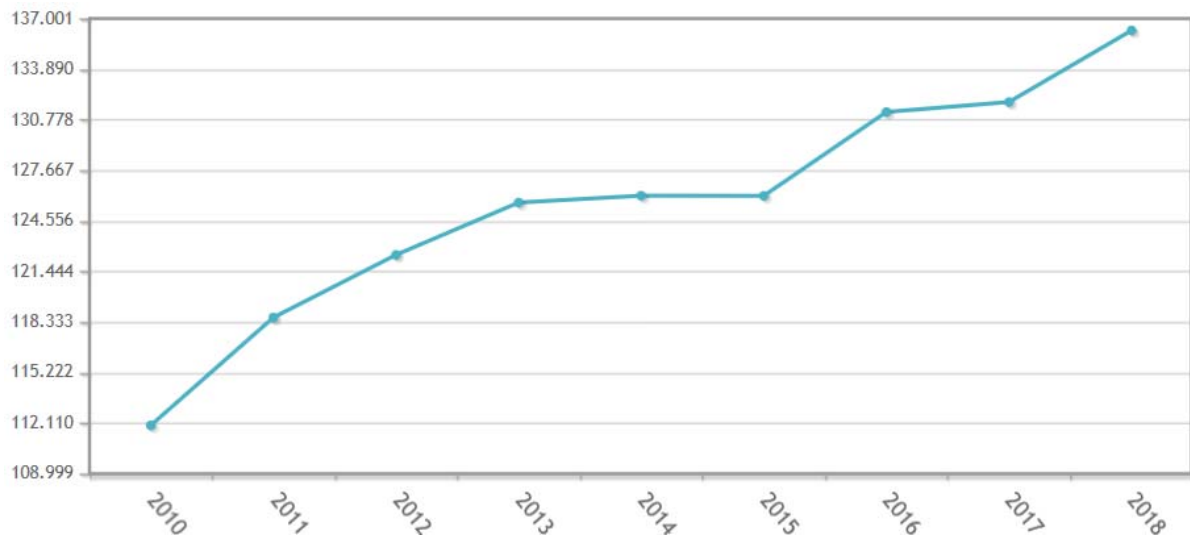


Figura 2: Evolución de la inmigración marroquí en Andalucía.

Fuente: INE

Finalmente, se muestra la población inmigrante en Andalucía por edades (5-9, 10-14 y 15-19).

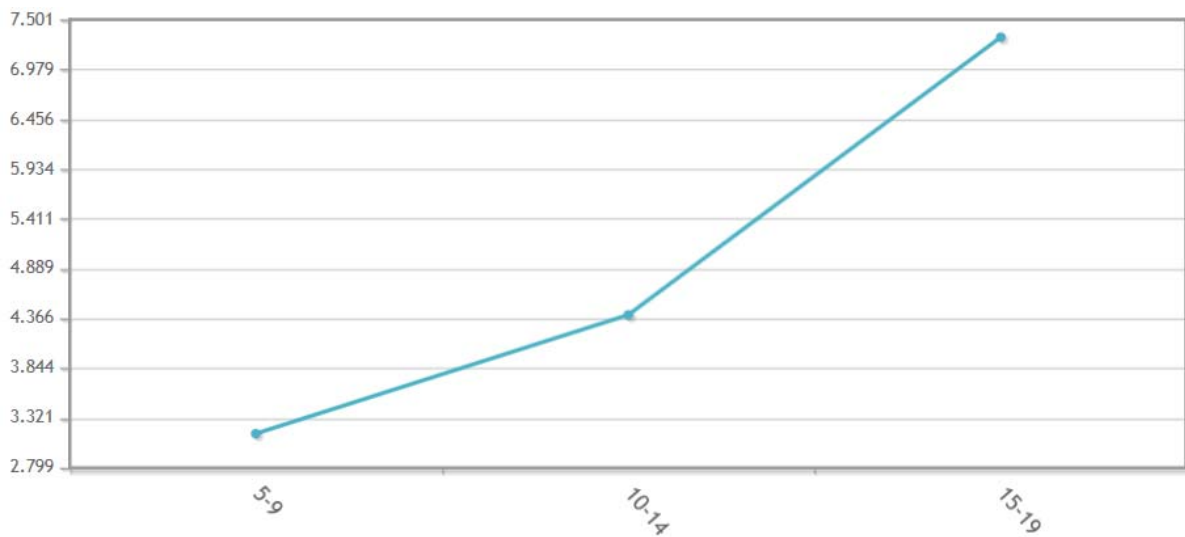


Figura 3: Inmigrantes marroquíes en Andalucía por edades. (2019)

Fuente: INE

Tras la presentación de los datos, debemos señalar dos aspectos importantes. En primer lugar, los datos estadísticos que nos ofrece el INE se corresponden con los inmigrantes empadronados o en situación legal, pero no incluyen a los inmigrantes ilegales, pese a que, según el Ministerio del Interior (interior.gob.es), llegaron 64.298 de ellos a las costas españolas en 2018. Por tanto, la cifra de inmigrantes reales se incrementaría si tenemos en cuenta esta triste realidad.

En segundo lugar, se observa que, pese al descenso de la población en España entre los años 2015 y 2017, el número de habitantes asciende en Andalucía. Por ello, se aprecia una evolución continua de la población marroquí en la Comunidad Autónoma que nos ocupa. Igualmente, si observamos la figura 4, observamos que, acorde con el crecimiento de la población, aumenta también considerablemente el número de personas en edad de escolarización obligatoria. Estos datos reflejan una realidad que obliga a la existencia en el sistema educativo de una serie de medidas para la integración de todos estos niños y adolescentes.

2.2 Características socioculturales: una aproximación.

El conocimiento del contexto cultural y social de los estudiantes de cualquier país es un elemento esencial para la comprensión de diversos factores en el aprendizaje de una segunda lengua. En el caso de los inmigrantes, la familia juega un rol fundamental en el proceso de inmersión lingüística y socialización, especialmente en los más jóvenes, que acuden a nuestro país para buscar una vida mejor a la que tenían en sus lugares de nacimiento u origen. Los elementos de carácter familiar aportan un contexto determinado a los niños y niñas, ya que se forman con base en unas costumbres y cultura.

En el caso de los inmigrantes marroquíes, comenzaremos por tratar la importancia de la familia, que se rige en gran medida por las normas establecidas por el islam. Sin embargo, en el caso de Marruecos, y a causa de grandes migraciones de sus habitantes a otros países, las relaciones intrafamiliares han cambiado, y con ello, la educación de dichos niños y niñas de familias de origen marroquí. De esta forma, investigadores coinciden en que hay un gran número de familias inmigrantes que sufren un proceso de reconfiguración interna en relaciones y roles que modifica la educación de los hijos e hijas (Carrasco, Pàmies y Beltrán, 2009). Dichos cambios se contemplan en la conducta y la educación. Losada (1998: 99) indica que cuando la familia marroquí comienza a vivir en el país de destino, “el modelo de familia se

transforma”, y dichos niños toman prestado diversos elementos de las culturas a las que emigran.

Sin embargo, los rasgos que caracterizan a la familia marroquí se transmiten de unas generaciones a otras, pese al lugar donde se reside. Por ejemplo, los investigadores Portes, Aparicio, y Haller (2009) muestran a través de un estudio llevado a cabo en Madrid que la identidad nacional de las segundas generaciones juega un rol fundamental para los jóvenes de su trabajo (alrededor del 85%), y que confirma otro estudio realizado por Aparicio y Tornos (2006) con varias nacionalidades, entre ellas la marroquí, donde se muestra que la integración sociocultural no está produciéndose como debería ser debido a que mantienen el arraigo a la sociedad de origen de su familia.

Entre las razones que explican que la transmisión cultural marroquí se perpetúe en la sociedad de destino (y, por ende, se ralentice en cierto modo la integración total de las nuevas generaciones) es, sin duda, el papel de la mujer y su papel en la socialización. Por ello, hay que señalar el papel de la mujer como la parte más involucrada en la enseñanza de los hijos en casa (y, por tanto, su valor en la transmisión de la cultura), por dos motivos (Llorent y Terrón, 2013:40)

En primer lugar, la mujer protagoniza la mayor parte de los flujos migratorios y forma una parte importante de la familia en el proceso de integración social. En segundo lugar, el rol que ejerce la mujer en el islam es el cuidado del hogar. Por lo tanto, la mujer participa en la educación de sus hijos en mayor medida que el marido, que lo hace en menor medida que ella (Perez Grande, 2008)

Una vez que la familia llega a otro país, la situación laboral y familiar dictarán la integración sociocultural de la unidad familiar. Alcaide, García y Ramírez (2002) muestran tres ejemplos de mujeres inmigrantes y su inserción:

“Las mujeres donde persistirá la tradición y que seguirán una estrategia de enclave, caracterizada por la segregación de los espacios públicos y privados en función del género, también en las actividades productivas y reproductivas (...). Las mujeres que pondrán en crisis el modelo tradicional y que desarrollarán (...) estrategias de transición, donde a pesar de mantener un rol tradicional se introducirán elementos de cambio. Finalmente, las mujeres donde se darán cambios en los roles de género y que desarrollarán estrategias de cambio, bien de borrado, bien de inserción en la pluralidad” (42-43).

Para ilustrar los argumentos previamente citados, donde la mujer juega un rol muy importante en la educación de las familias marroquíes en el extranjero, nos centraremos en el estudio que Llorent y Terrón llevaron a cabo en base a 210 inmigrantes marroquíes comprendidas entre las edades de 16 y 55 años, en la provincia de Huelva, como muestra de la integración de las familias marroquíes en otro país.

La procedencia de las mujeres incide en el valor de escolarización o educación que poseen; las de origen urbano poseen un nivel de estudios mayor a las de origen rural, lo que puede condicionar el grado de importancia de la escolarización de sus hijos. Sin embargo, después de entrevistar a estas mujeres, tanto las mujeres de ámbito rural como de ámbito urbano consideran de vital importancia que el futuro de sus hijos pase por titulaciones académicas (superior al 95% en ambos grupos).

Otros investigadores coinciden en estos resultados: Carrasco, Pàmies y Bertrán (2009) muestran que “sus hijos e hijas aprendan en la escuela los conocimientos necesarios para tener un “buen futuro” en el nuevo contexto pero que además la escuela los convierta en “personas educadas y respetuosas” (64).

Por el contrario, el estudio de Llorent y Terrón muestra en un alto grado (más del 70%) de diferenciación de los valores que deben adquirir niños y niñas en la escuela, algo que podemos asociar a las enseñanzas del islam, que distingue los roles que los hombres y las mujeres cumplen en la sociedad musulmana. Además, dicho estudio muestra cómo, a pesar del movimiento migratorio, la identidad de estos sujetos no sufrió un gran cambio y que Soriano (2006) aduce:

“En todo este proceso la negociación identitaria que sufre el sujeto es una cuestión clave. Si bien en el espacio público se produce una identificación con los nacionales españoles en la búsqueda constante de alcanzar el estatus de ciudadanía que le ha sido negado por nacimiento, en los espacios privados emergen con fuerza sus raíces, identificándose con los nacionales de su país en costumbres, religión, gastronomía, lazos familiares, etc. La inmigración origina la bifurcación de dos vidas paralelas, las cuales interseccionan de modo sinérgico cuando se produce el asentamiento” (188).

Finalmente, el estudio señala que “la variable tiempo de estancia en España influye considerablemente en la perspectiva que las mujeres marroquíes tienen sobre los aspectos educativos y culturales de su comunidad” (Llorent y Terrón, 2013: 55), por lo que las mujeres marroquíes tienen una opinión positiva sobre la educación española en sus hijos.

A raíz de lo expuesto anteriormente, el estudio de Llorent y Terrón arroja unas conclusiones que tendremos en cuenta a la hora de reflexionar sobre la integración de la población marroquí en nuestro país.

Para comenzar, pese a las diferencias del nivel académico de las mujeres que provienen de las zonas rurales y urbanas, coinciden, los aspectos de la educación en el ámbito familiar que analizan los autores del estudio. La educación recibida por parte de la familia y las tareas que realizan se diferencian en función del género sin importar el nivel de estudios de las mujeres o su procedencia.

Sin embargo, a pesar de que se defienda a priori el derecho igualitario a la educación tanto para los niños como las niñas, también se establecen ideas contrapuestas en cuanto a la igualdad en la educación académica. Las mujeres que proceden del medio urbano, y que poseen mayor nivel educativo, consideran la igualdad como un elemento necesario en este ámbito, y aceptan que sus hijas puedan acceder a estudios superiores. Sin embargo, según el estudio, las mujeres procedentes del ámbito rural no creen tanto en la igualdad de la educación de sus hijos e hijas.

Además de todo lo relacionado con la familia, la transición entre el país de origen y el de destino, con una cultura distinta implica varias transformaciones en el ámbito familiar que se conforman en función del tiempo que se vive en el país de destino, en este caso, España. Estas transformaciones están conectadas con el estatus económico de la mujer marroquí, el choque cultural que se sufre con el proceso migratorio y los cambios en los roles del matrimonio.

Para finalizar, el tiempo de residencia en el país de destino influye en la idea que las entrevistadas tienen sobre propia experiencia migratoria. Las mujeres que aún no han podido establecer conexiones sociales debido a su corto periodo en el país de destino (en el caso del estudio citado, en Huelva y menos de un año) y las que han vivido por más de once años en España, piensan volver a su país de origen para vivir de forma continuada allí. Por el contrario,

aquellas cuya estancia menor a diez años, no piensan volver a Marruecos de forma permanente, por lo que sus pensamientos sobre el proceso migratorio cambian.

Con estas conclusiones se pueden reconocer los rasgos socioculturales propios de las familias marroquíes que emigran a otro país, en este caso, a Andalucía. El cambio cultural que sufren los inmigrantes en el proceso de migración puede producir cambios en el ámbito familiar, sin embargo, hay que recalcar que los roles de género en la familia marroquí siguen intactos pese a las diferencias en la cultura de destino.

Analizada la situación sociológica y los aspectos familiares que condicionan, en gran medida, la realidad marroquí en España, presentaremos aspectos más específicos de la educación y la integración de los marroquíes en el ámbito educativo.

3. MARCO LEGISLATIVO EN MATERIA DE EDUCACIÓN A INMIGRANTES

Para continuar con nuestro análisis de la integración de los inmigrantes marroquíes, vamos a realizar una breve aproximación al marco legal europeo y nacional. Las leyes surgen para regular la inmigración, uno de los problemas principales derivados de la movilidad de personas, cada vez mayor, por motivos económicos o personales entre continentes o países. Nos centraremos exclusivamente en el marco legal en materia de educación a inmigrantes, pues el objeto de este trabajo es analizar la integración educativa.

3.1 Marco legal europeo

Los países miembros de la Unión Europea actúan en consecuencia a las leyes propuestas y ejecutadas en el Parlamento Europeo. El Consejo de Europa elaboró un *Estatuto Legal* de los trabajadores inmigrantes en 1977 y se ejecutó en 1983. Dentro de esta legislación encontramos tres puntos importantes sobre cómo actuar para lograr la integración de los hijos de inmigrantes en los sistemas educativos de los países miembros de la Unión Europea: que el sistema educativo se adapte a las necesidades del alumnado inmigrante, clases sobre la cultura y lengua de la cultura de origen e inclusión de la educación intercultural en el sistema educativo.

La legalidad europea trata de que los hijos de inmigrantes llegados a la comunidad posean los mismos derechos y libertades que el resto de las personas. Con ese fin, se establece a partir de noviembre del 2003 que

“los menores hijos de nacionales de tercero países con el estatus de residentes de larga duración deben recibir el mismo trato que los nacionales en cuanto a educación se refiere. Sin embargo, algunos estados miembros, al requerir como condición para acceder al sistema educativo el dominio adecuado de la lengua, pueden restringir este principio de igualdad, mientras que otros Estados, al permitir el acceso a la educación a todo niño o niña en edad de escolaridad obligatoria independientemente de su estatus legal, lo amplían.”² (Ministerio de Educación y Ciencia: 24).

El número de alumnos inmigrantes crece con el paso de los años (31.146 en el curso 2016/17 y 32.764 en el curso 2017/2018 en Andalucía)³. Por ello, Europa tiene presente esta situación de diversidad cultural en el aula y trata de facilitar la inmersión de los aprendices en estos contextos educativos y la labor de los docentes ante estas situaciones complejas.

El idioma representa un elemento esencial en el proceso integrador del inmigrante en otro país. Sin embargo, la situación de las lenguas oficiales en los países de la Unión Europea

² Directiva 2003/9/CE del Consejo de Europa, de 27 de enero de 2003, por las que se aprueban normas mínimas para la acogida de los solicitantes de asilo en los Estados miembros.

³ Alumnado extranjero en Educación Primaria/EGB por titularidad del centro, comunidad autónoma y periodo. Datos oficiales del Ministerio de Educación (<http://estadisticas.mecd.gob.es> [Última consulta: 19/06/2019]).

es compleja, y por ello, se han establecido medidas para que los alumnos inmigrantes resuelvan sus problemas en materia de lengua. Cada país es diferente y se adapta a las características de la población inmigrante que llega. Por ejemplo, los inmigrantes que no hablan la lengua oficial de países como Luxemburgo representan un 20% de la población total, algo diferente a Suecia, con un 7%.

Para facilitar la integración de estos nuevos alumnos, se establecen dos tipos de medidas: informales y formales. Las medidas formales se establecen por los organismos públicos y se llevan a cabo en todos los territorios. Las medidas informales son llevadas a cabo por los centros educativos de acuerdo con el contexto o situación de su alumnado para facilitar el proceso de integración (Ministerio de Educación y Ciencia: 28).

Además, existen varias medidas de apoyo por parte de la Unión Europea para los alumnos inmigrantes: clases de apoyo dirigidas a este colectivo para facilitar la inmersión lingüística en la lengua meta o de origen y medidas para corregir el retraso educativo a causa del desfase entre países. Por ello, la programación de los contenidos puede verse modificada con el fin de modificar la evaluación del alumnado inmigrante a través de cursos especiales o de apoyo para minimizar las diferencias dentro del aula.

Otra medida ha sido a través de reducir la cantidad de alumnos por profesor para favorecer una docencia de calidad.

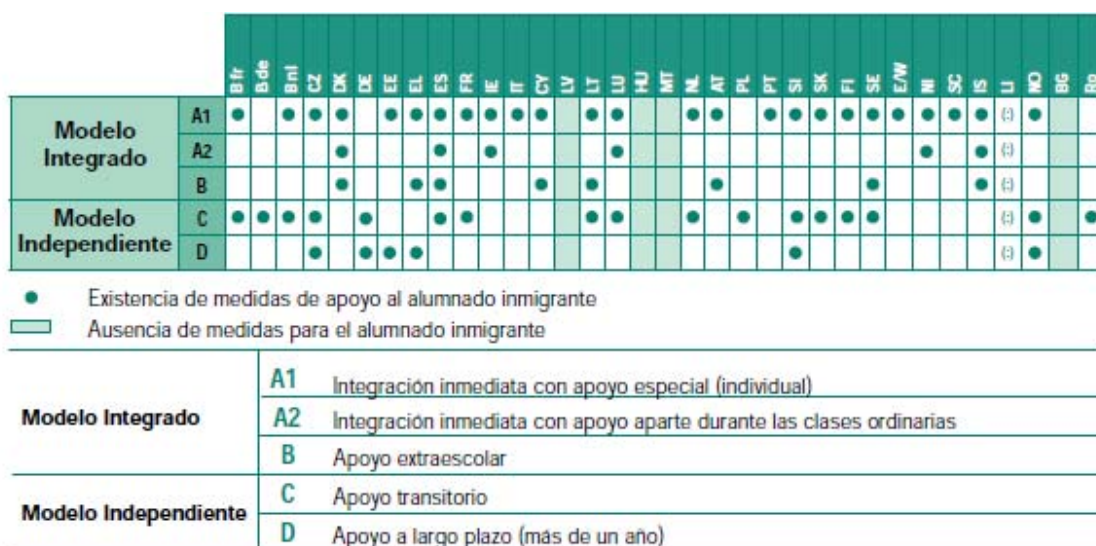


Figura 4. Medidas de apoyo para el alumnado inmigrante en los sistemas educativos de los países de acogida pre-primaria y educación secundaria obligatoria a tiempo completo. 2003/2004.

Fuente: Ministerio de educación y ciencia: 23

3.2 Legislación española

3.2.1. Legislación estatal

Para comenzar, hay que definir el concepto de inmigrante dentro del marco legal español. Según el *Código Civil* español, toda persona que no tenga la nacionalidad española y que se encuentre en territorio español es considerado como inmigrante. Estas personas gozan de varios derechos, reflejados en el *Boletín Oficial del Estado* (<http://boe.es>): derecho a la educación Seguridad Social y ayudas para la vivienda.

En materia de educación, los inmigrantes menores de 18 años tienen la obligación de educarse con los mismos derechos que los españoles a través de la enseñanza pública y gratuita, que se refleja en el artículo 9.1 de la *Ley de extranjería*: “todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles”. Además, el artículo 9.4 señala: “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”. Finalmente, en la *LOMCE* (2013) se recoge la obligación de las distintas administraciones educativas de garantizar la escolarización del alumnado extranjero y, en particular, la atención a aquellos que accedan de forma tardía, posibilitando distintas medidas educativas.

3.2.2 Marco legal autonómico

España está dividida administrativamente por Comunidades Autónomas y cada una de ellas debe asegurar una oferta educativa de calidad a sus habitantes. Según las características del alumnado inmigrante de cada comunidad, el sistema educativo autonómico elabora leyes y normas para favorecer la inmigración de estos colectivos. Por ello, enunciaremos a continuación varios decretos llevados a cabo en la Comunidad Autónoma que nos ocupa, Andalucía.

En primer lugar, la ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación⁴, por la que se regula un conjunto de actuaciones para compensar las situaciones de desigualdad que padecen determinados colectivos, entre los que se encuentra el alumnado en situación de

⁴ BOJA nº 2, de diciembre de 1999

desventaja sociocultural y el que pertenece a minorías étnicas o culturales en situación desfavorable.

En segundo lugar, el decreto 1/2002, de 9 de enero, por el que se aprueba el I Plan integral para la Inmigración en Andalucía⁵.

Más adelante, se establece el decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se lleva a cabo la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas⁶.

Estas leyes se encargan de favorecer la inmersión del alumnado inmigrante en el contexto escolar español a través de talleres o aulas de diversidad que favorece que los alumnos en posiciones desaventajadas puedan lograr el nivel requerido o necesario de la lengua meta.

4. EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO MEDIDA DE INTEGRACIÓN EN EL AULA.

Como hemos visto, la aparición de alumnos inmigrantes de diferentes contextos es una realidad a nivel global. Por ello, la educación tiene que evolucionar en consonancia con los cambios que se producen en las aulas, que ahora contienen alumnos de diferentes orígenes. Sin embargo, a pesar de que en España la cantidad de alumnos inmigrantes crece cada año, la enseñanza a inmigrantes en la educación pública no ha variado en relación con estos cambios que se producen por diversos motivos, entre ellos, ya logísticos o económicos.

Como contexto histórico de la interculturalidad en el aula, hay que tener en cuenta que dicha diversidad surge a raíz de la aparición de la etnia gitana en España ⁷, sin embargo, no se llevó a cabo ningún procedimiento o enfoque para facilitar la integración de este colectivo. Más adelante, la llegada de inmigrantes desde países europeos tampoco requirió de la educación intercultural, ya que estos aprendices no la necesitaban al ser formados en escuelas de sus países y nadie apeló a la interculturalidad en el aula.

⁵ (BOJA, nº 17 de 9 de febrero de 2002).

⁶ (BOJA nº 118, de 23 de junio de 2003).

⁷ Tal como se señala en la publicación de la Fundación Secretariado Gitano (2012), en el año 1978 aparecieron las “Escuelas Puente” como método integrador del colectivo gitano en la educación pública española.

Hoy en día en nuestro país, podemos hablar de que existe un contexto intercultural en nuestras aulas debido a la presencia de numerosos alumnos de diverso origen y religión, especialmente con culturas procedentes de países de bajo nivel económico. Podemos apreciarlo en el siguiente gráfico:

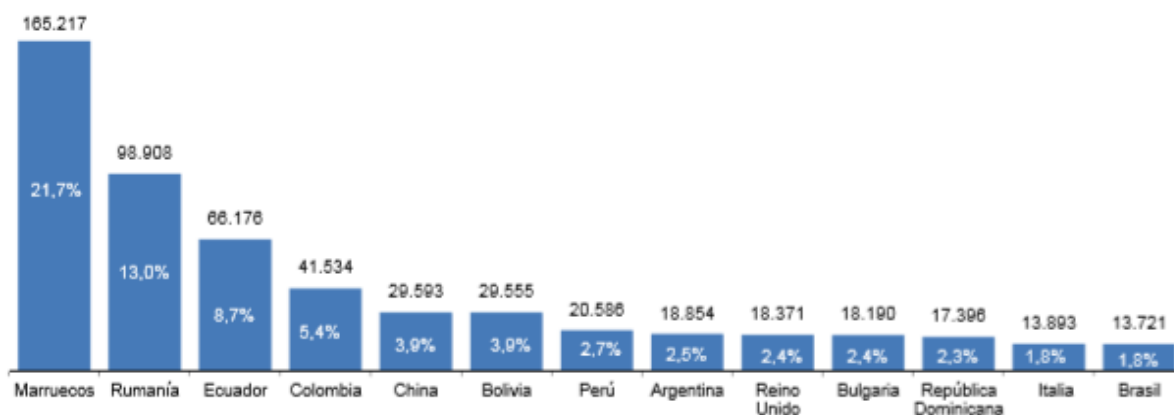


Figura 5: Alumnado extranjero matriculado en las enseñanzas no universitarias en el curso 2012/2013 con más presencia en enseñanzas no universitarias.

Fuente: <https://www.educacionyfp.gob.es> [Última consulta: 24/06/2019]

Para conocer el concepto de educación intercultural en España hay que remontarse a una serie de ponencias celebradas a lo largo del territorio español en Salamanca, Ceuta y Sitges a finales del siglo XX. Si analizamos las actas de estos eventos encontraremos un total desconocimiento en el tema por parte de los ponentes o educadores que tomaron parte en las ponencias en comparación a la cuna de la interculturalidad, EEUU. A raíz de la llegada de nuevos inmigrantes a nuestro país y su progresiva inclusión al sistema educativo español, surgen varias investigaciones en el campo de la interculturalidad con especial mención a García Castaño (2008) que investigó la diversidad en cinco campos que mostraremos a continuación.

En primer lugar, hay que mencionar la presencia y distribución del alumnado inmigrante y sus subtemas: las aproximaciones globales al proceso de incorporación al Sistema Educativo Escolar, la presencia en las Comunidades autónomas y las concentraciones escolares. En segundo lugar, la familia y la escuela son otros campos estudiados por la autora citada. La investigación se centra en la familia como facilitador de la integración del alumnado, las relaciones y representaciones familiares desde la escuela, la

participación de las familias en los centros y los significados de las prácticas escolares y expectativas de las familias inmigrantes. El éxito o el fracaso del alumnado inmigrante se divide en varios ámbitos: trayectorias escolares, el aprendizaje de la lengua vehicular y las explicaciones del fracaso escolar. Los programas de acogida recogen dos categorías: los procesos de acogida y las aulas. Finalmente, la lengua vehicular y las lenguas maternas han sido divididas por la autora en dos campos para su investigación: aulas para la enseñanza de la lengua y el tratamiento de las lenguas de origen y los programas ELCO.

Por otra parte, hay que recalcar la investigación que realiza Rodríguez Izquierdo (2009). Esta investigadora elabora categorías con base en los problemas que surgen el proceso de análisis de las investigaciones sobre la educación intercultural en España: “la escolarización de los inmigrantes y las minorías étnicas, los modelos de intervención y propuestas educativas, el bilingüismo y la diversidad lingüística, las actitudes ante otras culturas y finalmente, la ciudadanía intercultural e identidad cultural” (Arroyo Gonzalez 2012: 17).

Estas investigaciones plantean distintos enfoques sobre cómo tratar la interculturalidad. Sin embargo, con el paso de los años hemos encontrado otras propuestas con distintos tratamientos de la realidad existente en el aula, por ejemplo, a través de las lenguas materna de los inmigrantes (Broeder y Mijares, 2003) o la relación entre el momento exacto de la llegada a la escuela y el nivel de aprendizaje de su lengua de origen (Maruny, 2002). Pese a estas complejidades a la hora de tratar la interculturalidad en el aula, todos estos estudios tienen un fin común: la integración del alumnado inmigrante en el contexto escolar español.

A raíz de las teorías interculturales que hemos descrito anteriormente, vamos a conocer una situación real de estudio en Andalucía, la cual nos permitirá ver la realidad de la diversidad lingüística y cultural en el aula, enfocada especialmente en el alumnado marroquí.

5. ANÁLISIS DEL ALUMNADO MARROQUÍ EN ANDALUCÍA

España es un país cuya frontera delimita con África, uno de los lugares con mayor flujo migratorio del mundo a causa de los grandes problemas económicos que hay en este continente. Andalucía es una de las Comunidades Autónomas españolas con más afluencia de inmigración debido a su localización territorial, por lo que consideramos que esta región es el lugar idóneo para conocer cómo es la inclusión socioeducativa de la población marroquí en un entorno distinto al de su origen, pese a la cercanía de ambos países.

Si observamos los datos ofrecidos por el Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones (OPAM), en el curso 2011-2012 un 36.57% de los alumnos de Educación Primaria matriculados en España estudiaban en Andalucía. De ellos, un 23.5% de los estudiantes es de procedencia marroquí, por lo que debemos atender las necesidades de estos aprendices, ya que representan casi una cuarta parte de la población inmigrante que forma parte de la educación pública de nuestro país.

Como muestra principal tomaremos el estudio realizado por Terrón-Caro y Cobano-Delgado Palma: *Interculturalidad e inclusión del alumnado marroquí en educación primaria de Andalucía*. Este análisis arroja unos resultados a tener en cuenta a través de la educación intercultural para lograr una “escuela inclusiva”, ya que, al contar con diferentes nacionalidades en el sistema educativo, el alumnado gozará de un aprendizaje en valores que aporta la diversidad cultural. Estas características del aula son un desafío para la administración pública en materia de educación, por lo que se debe aprovechar para lograr un modelo educativo inclusivo en el que se enseñe “ el igual valor de todas las diferencias personales, que hacen de cada persona un individuo diferente a todos/as los/las demás y a cada individuo una persona igual a las/los otras/os, con capacidad de enriquecerse de la heterogeneidad de los/as demás” (INADI, 2012: 9-10).

La metodología del estudio de Terrón-Caro y Cobano-Delgado Palma viene precedida por la pregunta: “¿en qué medida se siente integrado el alumnado de origen marroquí de educación obligatoria en Andalucía? y ¿cuáles podrían ser las líneas de actuación para favorecer la convivencia escolar?” (Terrón-Caro y Cobano-Delgado: 104). Para responder las preguntas previas, se estableció un cuestionario como el elemento primordial que precede a una posterior observación del alumnado. Se tomaron como muestra 588 estudiantes en base a diversas fórmulas que se representan en la siguiente tabla:

Provincia	Alumnado matriculado	n1 = n. N1/N	Muestra estratos	por
Almería	2531	nAlmería = n. N1/N=588.2531/6370	234	
Cádiz	516	nCádiz = n. N1/N=588.516/6370	48	
Córdoba	232	nCórdoba = n. N1/N=588.232/6370	21	
Granada	580	nGranada = n. N1/N=588.580/6370	53	
Huelva	417	nHuelva = n. N1/N=588.417/6370	39	
Jaén	328	nJaén = n. N1/N=588.328/6370	30	
Málaga	1350	nMálaga= n. N1/N=588.1350/6370	125	
Sevilla	416	nSevilla= n. N1/N=588.416/6370	38	
TOTAL	6370		588	

Figura 6: Población y muestra por estratos

Fuente: Terrón-Caro y Cobano-Delgado: 105)

El perfil de la muestra corresponde a diversas edades: un 69% de entre los 9 y los 12 años, un 14.6% entre los 5 y 8 años y finalmente, un 7.8% mayores de 12 años, por lo que la mayoría representa los cursos entre 3º y 6º de primaria. A raíz de esta información, los analistas elaboraron un cuestionario basándose en los perfiles mayoritarios de aprendientes. El estudio arroja más especificaciones sobre los candidatos, la procedencia (Tetuán, Rabat y Tadla mayoritariamente), los años de residencia en España (mayormente, más de cinco años en el país) y el sexo (equitativo).

Una vez conocido el perfil de la muestra y la metodología usada, se arrojan diferentes resultados en base a la información recogida en el contexto de la observación. En la siguiente tabla se recogen las principales dimensiones y sus indicadores:

Dimensiones	Indicadores
Opinión del alumnado sobre algunos elementos que influyen en su integración	Práctica de las fiestas tradicionales de la cultura de origen y del país de llegada Idioma utilizado para comunicarse en el hogar familiar Principales obstáculos al llegar a España. Sentimiento de pertenencia respecto a la identidad nacional-español y/o marroquí- Preferencia de los padres respecto a los compañeros de juego Compañeros de juego en el recreo Problemas de integración en el barrio y en el colegio
Percepción del alumnado sobre los recursos de la escuela ante la diversidad	Recursos de la escuela ante la diversidad cultural Profesor de lengua castellana en la escuela Actividades sobre culturas de otros países Conocimiento del alumnado autóctono sobre la cultura marroquí Formación religiosa islámica

Figura 7: Dimensiones e indicadores

Fuente: Terrón-Caro y Cobano-Delgado: 105)

Con la primera dimensión que encontramos en la tabla, “Opinión del alumnado sobre algunos elementos que influyen en su integración”, los analistas establecen dos preguntas de carácter cultural: “¿Sueles practicar las fiestas tradicionales de tu país (¿Fiesta del Cordero, Ramadán? y ¿Sueles practicar las fiestas tradicionales de España (Navidad, Semana Santa)?”. Estas preguntas arrojan unos datos contundentes que se reflejan en la siguiente tabla:

Fiestas tradicionales de Marruecos			Fiestas tradicionales de España		
Frecuencia	Porcentaje (%)		Frecuencia	Porcentaje (%)	
Sí	556	94,6	Sí	365	62,1
No	25	4,3	No	215	36,6
Ns/Nc	7	1,2	Ns/Nc	8	1,4
Total	588	100	Total	588	100

Figura 8: Práctica de las fiestas tradicionales de la cultura de origen y del país de llegada.

Fuente: Terrón-Caro y Cobano-Delgado: 107)

El resultado muestra una mayoría apabullante de marroquíes que siguen practicando sus fiestas tradicionales, contrario a las muestras de estudiantes españoles que arroja distintos resultados. El estudio cita a Eva María González (2008) al afirmar que “desde un enfoque intercultural las escuelas deberían abrirse a las distintas formas de ver, sentir y comprender la realidad, convirtiéndose los centros en espacios dinámicos”. Además, añade una interesante reflexión de varios investigadores que han observado diversas escuelas multiculturales, en las que la enseñanza de la diversidad favorece la integración de los estudiantes:

“En este tipo de prácticas se produce un equilibrio y un continuo subir y bajar desde/entre lo concreto (la circunstancia personal del estudiante) y lo abstracto (la definición de un grupo cultural) que facilita el conocimiento y empoderamiento de los grupos culturales evitando su encapsulamiento en estereotipos rehificados. Las experiencias de las personas focalizadas son dinámicas y diversas, además de subjetivas, por lo que la interpretación e imagen de las culturas proyectada no podrá nunca ser única ni homogeneizante.” (Macías, Sánchez y Cabillas, 2011: 646).

Además, muchos trabajos de investigación, similares al que tratamos, recalcan la importancia de la lengua vehicular como un elemento esencial en el proceso de integración, una de las principales preocupaciones del alumnado extranjero que recalca en los centros

educativos públicos de España. El análisis de Terrón-Caro y Cobado-Delgado muestra la afirmación previa:

“En la investigación que hemos desarrollado se confirma, en parte, lo expuesto anteriormente. Los datos obtenidos ponen de manifiesto que el mayor obstáculo que el alumnado ha encontrado al llegar a España en su proceso de integración es la lengua (42,2%), al que le siguen los amigos (26,2%). Mientras que las costumbres y la religión son reconocidos por un porcentaje mucho más reducido de alumnado, 7,3% y 4,8% respectivamente. En cambio, el 5,3% del alumnado no ha tenido ningún obstáculo en su integración.” (108).

Por lo tanto, hay que focalizar la lengua como un elemento integrador de acuerdo los resultados obtenidos, especialmente en nacionalidad cuya lengua materna es diferente, como, por ejemplo, los marroquíes. Si tomamos el estudio de Vila (2008) como ejemplo, en el que se tomaron como muestras 567 alumnos y 434 alumnas de origen extranjero, se aprecian factores que inciden en las diferencias en el rendimiento escolar entre alumnos extranjeros y nativos, tales como el nivel social y laboral, junto con el grado de escolarización que posean.

Otro elemento a tener en cuenta en el rendimiento escolar del alumnado es la lengua que se habla en el hogar. Para ello, el estudio arroja unos datos en materia del idioma que se habla entre los miembros familiares que conviven en casa del estudiante.

Lengua	Frecuencia	Porcentaje (%)
Español	41	7,0
Árabe	255	43,4
Francés	2	0,3
Español y Árabe	253	43,0
Español y Francés	6	1,0

Árabe y Francés	4	0,7
Los 3 idiomas	24	4,1
Ns/Nc*	3	0,5
Total	588	100

Figura 9: Idioma con el que se comunican en sus hogares.

Fuente: Fuente: Terrón-Caro y Cobano-Delgado: 109

Estos datos muestran que casi un 50% de los alumnos hablan español y árabe en casa, lo que podemos valorar positivamente como la influencia de la enseñanza de la lengua extranjera en la escuela, ya que dicha lengua se traslada al ámbito familiar. Estos resultados se ven reflejados en una investigación de Huguet, Janés y Navarro (2007) en colegios de una provincia andaluza, Huelva, donde la muestra fueron también alumnos inmigrantes:

“(…) un conocimiento lingüístico más bajo en los inmigrantes, considerados en su conjunto, respecto a sus pares autóctonos de igual edad y nivel escolar. Y si estas diferencias son notables en el caso de los niños y niñas hispanoamericanos, todavía lo son más cuando nos referimos a los no-hispanoamericanos. Además, como podía esperarse, al contrastar ambos grupos, se aprecian puntuaciones relativamente más altas en los primeros que en los segundos. (375).

Continuando con el estudio de Terrón-Caro y Cobano-Delgado Palma, encontramos la identidad del alumnado como otro elemento a abordar en materia de inclusión. Por ello, los autores preguntan a los alumnos: “¿Cómo te sientes más, español y/o marroquí?” (Terrón-Caro y Cobano-Delgado Palma: 110). Las respuestas arrojan un resultado de una identidad dual, es decir, los aprendices se sienten marroquíes y españoles en un 71%, por lo que dichos resultados nos muestran que la mayoría de los niños entrevistados se sienten tanto partícipes de la cultura de origen como de la de destino, lo que favorecerá su inmersión lingüística y cultural en el país extranjero.

Los análisis realizados muestran diferentes ámbitos del contexto de los aprendices en la escuela pública que se ha tomado como referencia a la hora de elaborar dicho estudio. A continuación, mostraremos la opinión del alumno en materia de los recursos que posee la escuela para los estudiantes inmigrantes.

El primer elemento a analizar, y teniendo en cuenta la importancia que tiene para el objetivo de este Trabajo de Fin de Máster, es si el alumno tuvo algún docente en la escuela para el aprendizaje del español. La mayoría de los encuestados (68%) confirman que disponían de un profesor para aprender castellano, por lo que podemos afirmar que la existencia de este factor es clave para la prosperidad del alumnado inmigrante en el contexto de la escuela pública española. Sin embargo, debemos preocuparnos más por ese 32% restante que no tuvo un docente para dicha enseñanza, algo a mejorar en este ámbito, ya que favorecerá la inmersión del estudiante en materia educativa.

Otro elemento reseñable es la interculturalidad, por lo que se pregunta a los estudiantes acerca de la existencia de actividades interculturales en el aula, a lo que un 64% afirma de su existencia y un 36 que no. Hay que señalar que las observaciones en el aula muestran que dichas actividades son puntuales debido a la gran cantidad de contenidos que hay que tratar. Sin embargo, numerosas escuelas trabajan materiales, que elaboran los alumnos, a modo de carteles, fotos, etcétera, con el fin de que los estudiantes tengan la interculturalidad presente.

Barquín (2009) arroja información detallada y muy interesante sobre la presencia de la interculturalidad en el aula:

“Lo que sí debe hacer la escuela es tener en cuenta y estimar las características culturales propias del alumno y su pertenencia al grupo de origen de su familia, lo cual significa en la práctica proporcionar las circunstancias para que afloren y darles lugar y prestigio en el aula. Que las lenguas de los niños estén presentes en la escuela de diversos modos (carteles, poemas, canciones, etc.), que la escuela aliente a la familia para que no abandone su lengua autóctona con el niño, sino todo lo contrario, que la vida en el hogar y en el grupo de origen familiar pueda ser compartida en clase de modo positivo, que los familiares puedan participar de la vida escolar en distintas formas (colaborando dentro del aula, tomando parte en la vida organizativa del centro, etc.), son algunos ejemplos de ello.” (94).

Gracias a toda la información mostrada previamente, Terrón-Caro y Cobano-Delgado Palma llegan a varias reflexiones.

En primer lugar, la adquisición de la L2 es el elemento de mayor dificultad para el estudiante marroquí (42%) seguido de hacer amigos (26), por lo que podemos considerarlo como un factor vital en la inclusión del alumnado inmigrante marroquí. En segundo lugar, la lengua que se habla en casa es otro factor que condiciona el rendimiento del estudiante en el ámbito educativo, lo que favorece o limita el aprendizaje de la lengua castellana en la escuela. También, la identidad dual o múltiple que presentan la mayoría de los estudiantes es una información de gran importancia, ya que favorece la inmersión lingüística y cultural, por lo que hay que trabajar en materia de cohesión para que todos los alumnos inmigrantes se consideren propios de más de un lugar. Finalmente, hay que incrementar las actividades de carácter intercultural para favorecer la integración del alumnado extranjero.

6. SOLUCIONES OFERTADAS POR LA JUNTA DE ANDALUCÍA

Como hemos mencionado en el marco legal autonómico, cada Comunidad Autónoma de España se caracteriza por llevar a cabo políticas lingüísticas diferentes en relación con el alumnado inmigrante que acude a sus territorios. En el caso de Andalucía, la región que nos ocupa ha llevado a cabo varios programas y materiales para favorecer la integración del estudiante inmigrante en el contexto escolar que analizaremos a continuación.

6.1 Programa ATAL: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

Este programa acoge al alumnado inmigrante y se ocupa del aprendizaje del español y del mantenimiento de la cultura de origen en Educación Primaria y Secundaria desde enero del 2017. Se encarga de su implantación y desarrollo la Consejería de Educación y Deporte de Andalucía, que regula la enseñanza del español como lengua vehicular y la educación intercultural.

En estas aulas conviven estudiantes de diferentes orígenes, por lo que la riqueza cultural fomenta el desarrollo de nuevas inquietudes en los aprendices. Además, estas aulas son de gran ayuda para los familiares, ya que sirven de apoyo para la superación de problemas a los que se enfrentan los inmigrantes en el sistema educativo español. A través del trabajo de diversas competencias, tales como la social y ciudadana, cultural y artística, autonómica y de iniciativa personal o la lingüística, el alumnado inmigrante alcanzará un grado de desarrollo personal que favorecerá su integración en el país de destino, en este caso, España (www.juntadeandalucia.es).

Este programa se organiza con unos fines específicos según expone Hernández Montoya (2005): “para atender a aquellos/as extranjeros en desventaja sociocultural que, por no conocer la lengua castellana y la cultura el país, tienen dificultades para el acceso al currículo, colaborar con el profesorado que atienden en los bloques de contenido de Acogida, Cultura Materna y Convivencia y para facilitar al profesorado orientaciones y materiales para incorporar al alumno o alumna al proceso de enseñanza normalizado”(62).

Las clases de ATAL se caracterizan por ser aulas integradoras de alumnos inmigrantes con carácter temporal, ya que sirven de enlace con la escuela para el aprendizaje de la lengua meta. En las programaciones de estos cursos se establece la alfabetización a través de la lectura y la escritura como un elemento primordial para el aprendizaje del castellano en estos estudiantes, ya que una mala asimilación de estos contenidos puede repercutir negativamente en la adquisición de posteriores aprendizajes. La enseñanza se distribuye en varios niveles en función de sus conocimientos del castellano: Nivel 0 (desconocimiento total), nivel 1 (ciertas nociones del español en lengua oral, pero no suficientes para entender las clases), y el nivel 2 (dificultades en el castellano en materia de lectura y escritura). Los contenidos a enseñar se basan en situaciones comunicativas, estructuras lingüísticas y vocabulario necesario para desarrollar las competencias del aprendiz a través del método comunicativo. Además, el aprendizaje de una lengua debe incluir elementos culturales para interpretar la realidad, no solo la inclusión de contenido de carácter lingüístico, por lo que es fundamental conocer las necesidades e intereses de los aprendientes. Las unidades didácticas se estructuran en base a un patrón que exponemos a continuación: un diálogo en una situación determinada, el uso de las estructuras gramaticales de manera funcional del diálogo, la lectura de textos y el uso de las cuatro destrezas principales (leer y escuchar y posteriormente, hablar y escribir).

Hay que recalcar las actividades de acogida de los aprendices como un elemento esencial en este programa. En estas tareas, los profesores trabajan con los alumnos inmigrantes las dinámicas de presentación, normas y rutinas para que los aprendientes se integren con sus compañeros. Además, surge la figura del alumno/a- tutor/a, que acompañan a ciertos niños para facilitarles este proceso (hablarán su lengua nativa y un cierto dominio del español). Estos días de presentación muestran unas características: actividades de presentación a través de juegos, decoración del aula y, muy importante, el mantenimiento de la cultura de origen a través del respeto y el conocimiento compartido de la riqueza cultural en el aula. La evaluación permite al profesorado conocer la situación del aprendiz al finalizar el curso. A través de una serie de indicadores, los docentes plantean situaciones o intenciones comunicativas en las que se utiliza el español, por lo que diferentes ámbitos como la imprevisibilidad o la opinión son elementos evaluables en este proceso. Los resultados y sus consecuencias serán comunicados a las familias por parte del tutor o tutora encargado de dicho aprendiz. También hay que recalcar que los alumnos que participan en el programa ATAL cursan desde 3º de primaria a 4º de la ESO, por lo que este programa no incluye a los alumnos de edades más tempranas. Sin embargo, dichos aprendices son también atendidos, aunque de una forma distinta, ya que sus necesidades son distintas al resto del grupo (IES Santa María del Águila, 2017/2018)

Finalmente, el tiempo de permanencia de los alumnos a los grupos de apoyo será “de un trimestre (ATAL fijas en centros de Primaria) o de un curso escolar (ATAL itinerantes tanto en Primaria como en Secundaria y ATAL fijas en Secundarias)” (Hernández Montoya 2005:62).

La labor de los profesores de ATAL no se limita a las aulas reservadas para ello, sino que también actúan en colegios o institutos donde hay alumnado inmigrante. Un ejemplo muy claro es cuando un inmigrante llega por primera vez a un centro, en el que no conoce a nadie ni sabe cómo funciona, por lo que la función de los docentes de ATAL juega un rol muy importante, ya que ellos ayudan a los inmigrantes en sus primeros pasos en el sistema educativo español. Además, dichos profesores asesoran a los trabajadores del centro a través de materiales y metodologías para trabajar aspectos como la interculturalidad en el aula. Por ello, el profesorado de ATAL es esencial en lugares con una fuerte inmigración, ya que se encargan de facilitar la integración de estos estudiantes. Por lo tanto, la labor que realizan estas aulas no es solo la enseñanza del español, sino que el asesoramiento al profesorado y el intercambio de manuales es otra característica de este programa (Goenechea e Iglesias Alférez: 2016).

6.1.1 AVE (Aulas Virtuales de Español)

El uso de las nuevas tecnologías es un elemento imprescindible hoy en día en materia de aprendizaje de lenguas, especialmente en las nuevas generaciones. Por ello, la creación de estas Aulas Virtuales de Español por parte del Instituto Cervantes complementa las enseñanzas que los aprendices adquieren en sus clases de español a través de las nuevas tecnologías. El curso se divide en cuatro niveles, siguiendo el *Marco Común Europea de Referencia*, en los que el alumno encontrará material complementario en función al nivel en el que se encuentre (<https://ave.cervantes.es/>

El curso se ofrece de forma gratuita en Andalucía gracias a un acuerdo de la Junta con el Instituto Cervantes, por lo que cualquier aprendiz podrá acceder a esta plataforma online de carácter didáctico.

Esta opción abre las puertas a que el aprendiente conozca el aprendizaje autónomo a través de las nuevas tecnologías, un complemento obligatorio hoy en día en el aula para favorecer el aprendizaje de las generaciones más jóvenes. Por ello, AVE es uno de los recursos con los que cuenta el Programa ATAL para complementar la formación que se recibe en las aulas.

6.2 Programa LACM

El Programa Hispano-marroquí de Enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) trata de acercar la cultura y la lengua del país vecino al alumnado marroquí escolarizado en la educación pública española, tanto en Primaria como en Secundaria. Esta iniciativa surge en 1980, pero no entra en vigor hasta el curso 1994 y 95 con una implantación a nivel estatal, ya que es promulgado por el Ministerio de Educación. La selección del profesorado y su remuneración corren a cargo de Marruecos, la elaboración de manuales y materiales para la enseñanza junto con los lugares de impartición de las clases corren a cargo del gobierno español.

Este programa cuenta con varios objetivos a llevar cabo en la programación de estos cursos: La enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí a los alumnos que lo deseen cumpliendo los criterios establecidos por la autoridad educativa de Marruecos, el mantenimiento de la identidad marroquí y el respeto a la cultura del país donde residen con valores, conseguir la adaptación de estos alumnos en un contexto educativo y social distinto al de su país de origen y finalmente, promover la educación intercultural como medio para lograr la inclusión del alumnado inmigrante en el contexto educativo español (www.mecd.gob.es).

En función de la cantidad o el porcentaje del alumnado marroquí en el centro educativo en el que se implanten el LACM, surgen dos tipos de organizaciones: si la cantidad de alumnos procedentes de un mismo centro es baja, las clases se toman fuera del horario escolar. Por el contrario, si el número de estudiantes marroquíes procedentes de un solo centro educativo es alto, las clases se toman en horario lectivo y un solo profesor se encarga de dicho centro.

La organización del programa surgió a raíz del consenso entre los países de España y Marruecos, por lo que su administración no corre a cargo de las Comunidades Autónomas (como muchas políticas educativas, al ser España descentralizada en varios ámbitos) y, por tanto, intervienen varias secciones de los gobiernos de ambos países. El Ministerio de Educación coordina la implantación del programa a nivel nacional a través del CIDE (Centro de investigación y Documentación Educativa). La Embajada marroquí en España y Fundación Hassan II se encargan de la coordinación del programa junto con la sección educativa del gobierno central. Las Comunidades Autónomas y sus divisiones educativas implantan el programa en los colegios e institutos siguiendo los criterios establecidos por las instancias

españolas y marroquíes. Un cuerpo de especialistas docentes de ambos países se encarga de elaborar los criterios de colaboración a nivel general.

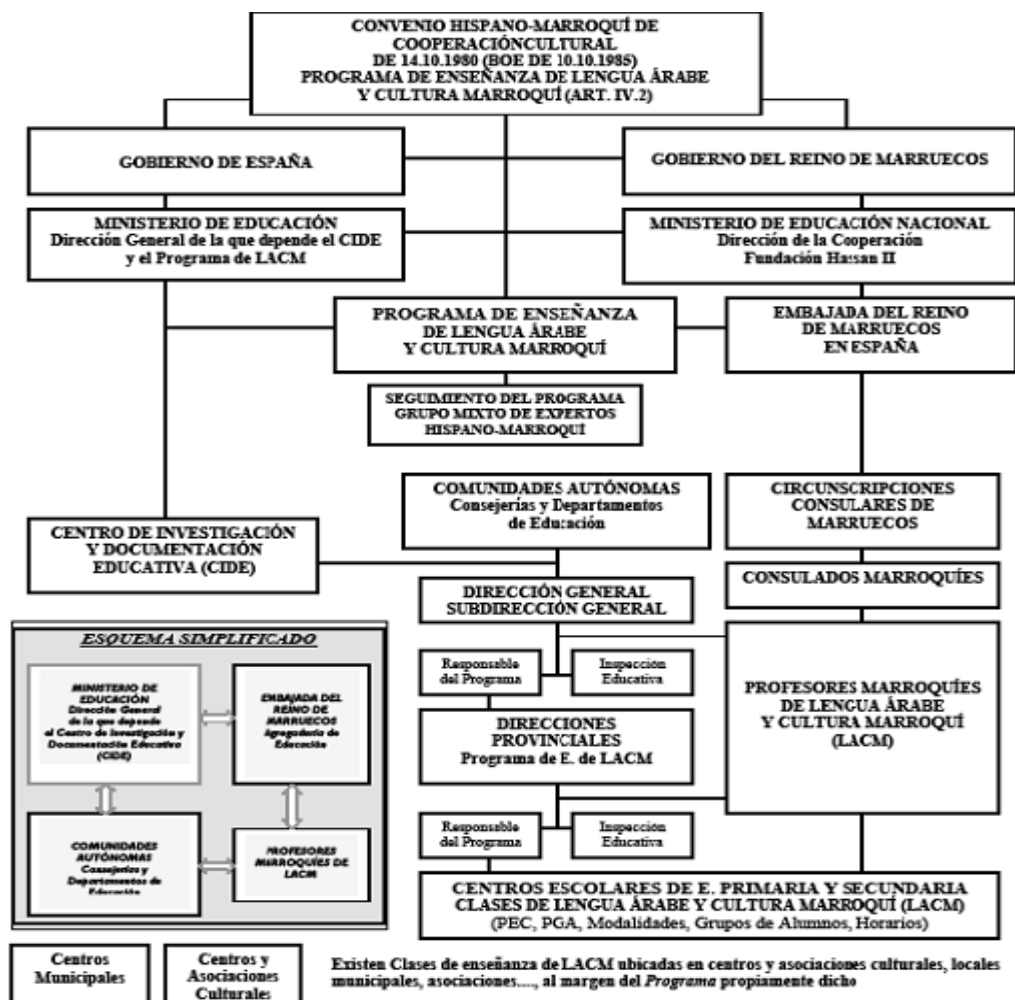


Figura 10: Administración del programa LACM

Fuente: <http://www.mecd.gob.es/>

Como hemos mencionado anteriormente, la selección del profesorado viene dada por el gobierno marroquí, y, por ello, sus criterios son similares a los procedimientos de nombramiento de los docentes en Marruecos, por lo que los profesores pertenecen a la plantilla de funcionarios disponibles del país vecino.

Los materiales y manuales que se van a utilizar en el curso son elaborados en base a la enseñanza del árabe y la cultura marroquí por el Ministerio de Educación Nacional de Marruecos, un manual de español para aprendientes del Norte de África y varias unidades didácticas que están en proceso de elaboración. Estos últimos materiales han sido creados por el Ministerio de Educación de España.

Por último, en el programa, además de los materiales anteriormente citados, también se usa una *Guía Práctica* que genera confusión, como describe Moscoso García (2013: 126): se dice que el niño «se expresa y habla en castellano y se suele comunicar con sus parientes en un ‘dialecto magrebí»», argumentando que “el árabe es para estos alumnos y alumnas una lengua que pertenece a su patrimonio cultural, pero que desconocen por falta de uso”. Efectivamente, el árabe –aquí se entiende el literal– es patrimonio cultural, pero no es lengua nativa de los marroquíes”. Pese a que la elaboración de este material corre a cargo del Ministerio de Educación español, se siguen los preceptos del programa y el país marroquí, al usar el árabe clásico, aunque numerosos expertos en la materia no coincidan con la elección de esta lengua en lugar del árabe marroquí, el idioma materno que se usa en el país junto con el francés.

A continuación, mostraremos varios datos estadísticos del programa LACM en Andalucía para conocer su reciente situación.

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	ALUMNADO		ALUMN. EXTRANJ. POR CCAA				ALUMNADO EXTRANJERO MARROQUÍ				
	TOTAL	% CCAA	TOTAL	% CCAA	% TOTAL ESTADO	% EXTR. ESTADO	TOTAL	% CCAA	% EXTR. CCAA	TOTAL LACM (*)	% EXTR. MRROQ.
ANDALUCÍA	925.717	21.01%	55.859	6.03%	1.27%	11.43%	9.596	1.04%	17.18%	938	9.77%

Figura 11: Alumnado de primaria y secundaria obligatoria en el Sistema Educativo Español. Curso 2007-2008.

Fuente: <http://www.mecd.gob.es/>

En esta tabla encontramos los datos oficiales de la cantidad de alumnos marroquíes matriculados en la Enseñanza Primaria y en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. También podemos apreciar el bajo porcentaje de esos estudiantes que toman parte en el programa LACM (un 9.77%). A raíz de estos datos podemos tomar dos interpretaciones. En primer lugar, los padres de los alumnos no están interesados en que sus hijos aprendan la lengua y la cultura de origen ya que puede repercutir negativamente en sus estudios al restarle tiempo para centrarse en la educación obligatoria.

En segundo lugar, puede suceder que el alumnado marroquí ya conoce su cultura y lengua de origen, por lo que no necesitan de estas clases. Esto se puede deber a que los alumnos se formaron en estos contenidos en su país de origen o se les ha inculcado desde pequeños en el ámbito familiar.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	N.º DE PROFESORES	NÚMERO DE ENTIDADES Y CENTROS PARTICIPANTES			N.º DE ALUMNOS Y GRUPOS POR MODALIDAD (*)		
		N.º DE PROVINCIAS DAT, ISLAS	N.º DE LOCALIDADES	N.º DE CENTROS	N.º DE ALUMNOS	N.º DE GRUPOS MODALIDAD A	N.º DE GRUPOS MODALIDAD B
ANDALUCÍA	09	05	20	38	938	32	63

Figura 12: Datos estadísticos del programa LACM en el curso 2008/2009

Fuente: <http://www.mecd.gob.es/>

En esta tabla se presentan los datos oficiales de los centros participantes, los docentes y la organización del alumnado en el programa LACM. Como mencionamos anteriormente, los grupos se dividen en función de la cantidad de alumnos marroquíes por centro, por lo que podemos observar que hay más centros con un alto porcentaje de alumnos marroquíes (modalidad B).

Finalmente, vamos a conocer la evolución del programa a lo largo de varios años (entre 2004 y 2009) para saber si es necesario y rentable su implementación.

ESTADÍSTICA 2004/2009. DATOS, CIFRAS Y GRÁFICAS

	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009	Diferencia
Número de profesores	51	51	51	50	52	+ 1
Número de localidades	82	87	101	102	114	+ 32
Número de centros	143	152	162	170	211	+ 68
Número de alumnos	2.602	3.469	3.835	4.178	4.853	+ 2.251
Ratio localidades/ profesor	1,61	1,71	1,98	2,04	2,19	+ 0,58
Ratio centros/ profesor	2,80	2,98	3,18	3,40	4,06	+ 1,26
Ratio alumnos/ profesor	51,02	68,02	75,20	83,56	93,33	+ 42,31

Figura 13: Evolución del programa LACM. 2004/2009.

Fuente: <http://www.mecd.gob.es/>

Como se observa, el número de alumnos, centros y localidades que han tomado parte en el programa LACM ha aumentado, con especial atención al número de alumnos. Sin

embargo, la cantidad de profesores disponibles no se ha visto incrementada pese a la creciente cantidad de alumnado. Como se menciona anteriormente, la Educación Pública debería aumentar la cantidad de docentes para lograr una educación de calidad.

La principal problemática del programa LACM es la enseñanza del árabe literal o clásico en lugar de la lengua nativa marroquí, el árabe marroquí o el *amazige*, que es lengua oficial del Estado (<https://um.es/>). La lengua es un elemento fundamental, y más cuando estamos enseñando una cultura, por lo que consideramos la enseñanza de las lenguas citadas en lugar del árabe literal, un árabe en desuso, ya que no es considerado como idioma nativo en Marruecos. Como señala Mijares (2009): “los países de la Unión Europea llevan a cabo políticas de integración teniendo en cuenta cuestiones fundamentales como la diversidad cultural y/o lingüística” (5-6). Por ello, varios críticos del programa proponen que la enseñanza de la lengua nativa sea enseñada como L1 y el árabe literal como una L2, al igual que el español.

Moscoso García (2013) pone como ejemplo la ciudad española de Ceuta, una ciudad donde existe una alta tasa de fracaso escolar debido a la opresión lingüística que sufren las personas bilingües al no desarrollar su lengua nativa (ocasionado por la legalidad española en materia educativa). Este autor también señala:

“nos ha llamado la atención que en la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta 60, en los grados de Educación infantil y primaria respectivamente, no haya ninguna asignatura específica que aborde la situación de bilingüismo que se vive en la escuela. En Educación infantil encontramos las asignaturas “atención a la diversidad” y “dificultades del aprendizaje” y en Educación primaria “dificultades del aprendizaje”, pero en sus descripciones y objetivos no se atiende a la especificidad ceutí” (131).

6.3 Manuales de aprendizaje del español para marroquíes.

Los manuales o materiales empleados en el aula son un elemento clave en el aprendizaje de la lengua por parte del alumnado marroquí. Por ello, la elección de un buen manual de español como lengua extranjera puede favorecer el aprendizaje de la lengua meta, y por tanto, la integración del alumnado inmigrante, en este caso, el procedente de Marruecos.

La realización de los primeros manuales o materiales para el aprendizaje de español como lengua extranjera que se emplean en Marruecos fueron elaborados por autores franceses, usando la lengua francesa como lengua vehicular. Sin embargo, Hamparzoomian y Barquin Ruiz (2006) señalan que “en los centros educativos españoles se trata de enseñar español a los niños marroquíes (que, en algunos casos alcanzan al 80% de los alumnos del centro) con la metodología de la asignatura de Lengua Española para españoles, seguramente por la falta de un modelo de educación bilingüe.” (20)

A raíz de la llegada de inmigrantes marroquíes al sistema educativo español, surge una colección de manuales de español elaborados por el Ministerio de Educación de Marruecos que usan el español como lengua vehicular y como Hamparzoomian y Barquin Ruiz (2006) dicen: “es de resaltar su clara intención de hacer hincapié en el desarrollo de la competencia socio-cultural del alumno mediante la inclusión de gran cantidad de documentos auténticos, como: textos de autores famosos, viñetas y tiras cómicas de la prensa diaria, anuncios de publicidad, carteles institucionales, muchas fotografías de actualidad, refranes, adivinanzas, entretenimientos, etc.” (22)

SEGUNDA SESION : CONDUZCASE CON PRUDENCIA

I. Documento

CONDUZCASE CON PRUDENCIA

TRANSPORTE ESCOLAR



Si tienes menos de 11 años, sujeta a los libros, es la guardería.
Si tienes más, disfruta de las ventajas que tiene el tren mientras tus hijos pagan.

VISTA PANORAMICA



Con vestes al campo o con vestes a la playa.
El tren te exige.
Solo tiene que asomarse a la ventanilla y disfrutar.
Solo tiene que viajar en tren.

HOTEL



Tenemos plazas para todos.
Para que viajes con toda comodidad, en coche, cama o sillón.
No se pierde el tren.

VELOCIDAD RECOMENDADA

160 Km/h.

Apresúrate. En tren a 160 Km/h., cuando menos lo esperes, llegará a su destino, -vaga rápido-.

VIA LIBRE



Reservada para todos.
En el tren dispones de una vía exclusiva, sin atascos.
La única vía donde usted tiene preferencia siempre.



RENFE
MEJORA TU TREN DE VIDA

II. Práctica oral

¿ Qué ventajas tiene el tren según la publicidad de Renfe ?

- En el tren se puede
- Mientras estamos en el tren,
- Si viajas en tren
- En el coche - cama es cómodo
- Como en un hotel

— 139 —

Figura 14: Manual de español 1.

Fuente: *El español en 1º*, Ministerio de Educación de Marruecos (1993)

En 1998 surgen varios materiales con el árabe como lengua vehicular por parte de varios organismos españoles con el fin de promulgar la enseñanza del español en Oriente Medio y el Noreste de África. Sin embargo, no llegan a España ni a Marruecos, pero pueden servir de ayuda, como mencionan Hamparzoumian y Barquin Ruiz (2006): “podrían ponerse en práctica con grupos de niños árabes de secundaria en régimen de tutoría (en laboratorio de Idiomas o con walkmans), ya que son materiales de autoaprendizaje. Son de excelente calidad y hay que resaltar el trabajo de Pedro Benítez, Nadia Bouzid, Adnan Al- Ayyoubi, Pilar Palanco y una veintena de colaboradores” (23).

كراس تعليم الإسبانية

مواد أساسية لدورة تعليم اللغة الإسبانية
لمعهد ثيرباتيس و إذاعة إسبانيا الخارجية.

للقسم العربي في إذاعة إسبانيا الخارجية.

El cuaderno de español

Materiales de apoyo a los cursos de español
del Instituto Cervantes y Radio Exterior de España

Emisión en lengua árabe para
Oriente Medio y Noroeste de África



Figura 15: Manual de español 2.

Fuente: *El cuaderno de español*, Instituto Cervantes (1998)

Más adelante, surgen manuales de educación intercultural con el objetivo de educar a niños marroquíes del sistema educativo español, como, por ejemplo, *Entre amigos*. Este material es, a priori, ideal para el contexto que tratamos en este Trabajo de Fin de Máster. Sin embargo, presenta varios errores importantes como mencionan Hamparzoumian y Barquin Ruiz (2006): “excelente idea, si no fuera porque la parte árabe contiene un montón de errores gramaticales, y, además, la transcripción adjunta, que supuestamente permitiría al profesor dar al niño instrucciones breves en árabe, resulta totalmente inviable (sería necesario una cinta de audio para que lo que pronuncie el profesor se asemeje, de alguna manera, a lo que debe escuchar el niño marroquí para poder entenderlo)” (26).

Además, los autores citados presentan ejemplos prácticos de estos errores:

“Nivel 2, Unidad 1 pag. 2, apartado 1: Escribir. آتب / Kataba”

Al tratarse de una instrucción para la realización de un ejercicio debería de haberse utilizado en árabe el verbo en su forma de الأمر (parecido al Imperativo) o bien en المصدر (similar al Infinitivo), pero, se ve que, al darle al traductor una lista de vocabulario descontextualizado, éste ha optado (ignorando que se trataba de una instrucción) por traducir el verbo “escribir” por la forma que se utiliza en árabe para enunciar los verbos آتب en la 3ª pers. del sing. de الماضي, lo que, en este caso, literalmente, significaría “él escribió”, lo cual hace incomprensible la instrucción al alumno, cuando no le induce a error en su aprendizaje de la lengua. Este problema ocurre en todos los casos de los dos Niveles publicados hasta el momento” (26)

2. Pintar. لون /lawana/
● ¿En qué viajaron Sadam y Laila a España?

coche سيارة /sa taratun/ barco باخرة /bajeratun/ tren قطار /qitarun/

3. Copiar. نقل /nqala/
● Copia lo que dijo el padre de Sadam y Laila.

Nos vamos a vivir a España.

Para decir lo que pensaba, el padre ha utilizado una oración.
Nos vamos a vivir a España es una oración.

oración تعبير /ta birun/

4. Marcar. وضع علامة /wada-a almatun/
● ¿Qué harán Sadam y Laila en España?

Ven a visitar a sus abuelos.
 Irán al colegio.
 Conocerán nuevos amigos.

Figura 16: Manual de español 3.

Fuente: Entre amigos, editorial Santillana

Con la llegada de las nuevas tecnologías como un método de aprendizaje de lenguas extranjeras, surge *El español es fácil*, un método interactivo llevado a cabo por el Ministerio de Educación de España. Este material va dirigido a niños extranjeros que se encuentren cursando el sistema educativo español en varios idiomas: ruso, árabe, chino, polaco, portugués, rumano e inglés. El recurso se puede adquirir de forma gratuita en la página web del Ministerio de Educación a modo de material didáctico complementario para la Educación Primaria Educación Secundaria Obligatoria.



Figura 17: Método interactivo de aprendizaje del español.

Fuente: *El Español es fácil*, Ministerio de educación (Gobierno de España).

Finalmente, hay que mencionar materiales dedicados al público inmigrante marroquí en la Comunidad Autónoma andaluza para el aprendizaje del español en un contexto de enseñanza pública. Como principal muestra encontramos el manual *Hablemos español*, en el que se trabajan diferentes ámbitos de la sintaxis castellana a través de la educación intercultural, como mencionan sus autores: “Mediante la siguiente publicación, se pretende aportar al alumnado inmigrante, de lengua no española, una enseñanza que facilite su integración y que prevea el estudio de la lengua española, así como potenciar la educación intercultural con el objeto de incrementar la sensibilización e implantar el respeto mutuo entre el alumnado de distintos orígenes lingüísticos y culturales”(Cabrera Medina, García Valle y Gil Sanchez: 5.). Este documento se enmarca en el 2º Plan de Integración para la Inmigración de Andalucía.

LOS SUSTANTIVOS: COMUNES Y PROPIOS

الأسماء [al-asma-a]

Los sustantivos son palabras que sirven para nombrar personas, animales o cosas.

الأسماء يستعمل لتسمي الإنسان، الحيوان، الأشياء

[al-asmaa istaamel litasemmi, al-insan, al-hayawan, wa al-shay-a]

Ejemplo; Mohamed, perro y libro

كتاب، كلب، محمد

[Muhammed][kalb][kutab]

Los sustantivos pueden ser comunes y propios. La palabra Fátima es un sustantivo propio, porque nombra a una persona en concreto. La palabra colegio es un sustantivo común, porque nombra a cualquier colegio.

الأسماء هما "كومون" و "بروبيو". الكلمة فاطمة هي واحد كلمة "بروبيو". لأنها تسمي واحد الناس و الكلمة مدرسة هي واحد كلمة "كومون" لأنها تسمي أي مدرسة

[al-asma-a huma "común" wa "propio". Al-kalima Fatima hiya wahed kalima "propio" liana yeemmi wahed al-nas wa al-kalima madrasa hiya wahed kalima "común" lianna yeemmi ay madrasa]

Ejemplo de nombres comunes;

أمثال الأسماء "كومون"

[amatal asma-a común]

- Hombre رجل [rayel]
- Ciudad مدينة [medina]
- Rio نهر [nuhr]

Ejemplo de nombres propios;

أمثال الأسماء "بروبيو"

[amatal asma-a propio]

- Antonio أنطونيو [antonio]
- Rabat رباط [rabat]
- Guadalquivir رات الكبير [ued al-kbir]

Figura 18: Manual de español 4.

Fuente: *Hablemos español*, Cabrera Medina, Garcia Valle y Gil Sanchez:11

7. CONCLUSIONES

Tras analizar la situación del alumnado marroquí en el sistema educativo español, y, en concreto, su situación en Andalucía, se muestran varias conclusiones que han surgido a lo largo de la realización de este Trabajo de Fin de Máster.

En primer lugar, hay que recalcar el contexto familiar de cada alumno a la hora de entender su comportamiento en el aula, ya que este componente es un elemento esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como hemos visto al comienzo del trabajo. La importancia que otorga la familia del alumno inmigrante a la educación de sus hijos dictará la progresión académica de los aprendientes. A raíz de ello, es importante concienciar a la familia del aprendiz sobre la importancia de la formación de los hijos, lo que beneficiará al alumnado inmigrante en el aprendizaje a través de la motivación por parte de su familia.

En segundo lugar, y tras analizar la legislación existente, tanto europea como autonómica y española, hay que señalar que la diversidad cultural en el aula es una realidad hoy en día, hecho que está previsto por la legislación en todos sus ámbitos, tal como hemos visto más arriba. Sin embargo, para lograr una educación de calidad es de vital importancia la ampliación de la plantilla del profesorado, tanto en las aulas de referencia como a modo de apoyo para el alumnado inmigrante. La importancia del profesorado (tanto su número como su formación específica) es, un elemento fundamental en las políticas europeas, y al que no se le presta tanta atención ni en la legislación ni en las aulas españolas.

Para lograr la integración de los colectivos inmigrantes en el sistema educativo español, es necesario reforzar los programas de apoyo (ATAL o LACM), ya que el número de docentes no se incrementa pese al aumento del alumnado en este programa (como vimos anteriormente en las estadísticas del programa LACM). Por ello, para minimizar la carga laboral de estos docentes y lograr una educación de calidad, se debe reducir la carga de trabajo del profesorado mediante el aumento del número de plazas de docentes en los programas de inserción lingüística.

Además, no solo es necesaria la inversión en profesorado, ya que, como hemos visto previamente, España no dispone de una gran variedad de materiales específicos para inmigrantes. La elaboración de manuales complementarios para los aprendices de español favorecerá el aprendizaje en el aula y reducirá la carga de trabajo para los docentes, lo que implicará una mayor facilidad en la integración de los alumnos inmigrantes en el contexto escolar español.

Para finalizar, hay que mencionar la importancia de la educación intercultural como medida para lograr la integración cultural y lingüística de los inmigrantes en el ámbito escolar. A través de este método se puede concienciar a los aprendices de la realidad multicultural que existe hoy en día, lo que favorecerá la integración de los nuevos integrantes del aula pese a proceder de contextos culturales y educativos distintos a los del país de destino. Además, este método educativo fomenta la igualdad en el aula y la riqueza cultural de los estudiantes no inmigrantes, por lo que el alumnado será consciente de la diversidad existente y facilitará la inserción de los nuevos estudiantes en el contexto educativo español.

A raíz de toda la información expuesta anteriormente, la integración de los inmigrantes marroquíes en España mejora con el paso de los años gracias a la llegada de la educación intercultural y los programas de apoyo establecidos por la Junta de Andalucía. La interculturalidad en el aula favorece que todos los alumnos aprendan de la diversidad cultural que existe en la clase, y con ello, se facilita la integración de los nuevos aprendices que llegan.

Sin embargo, y conociendo las limitaciones que sufre el docente con la puesta en práctica de la programación, hay que mencionar que las tareas interculturales que se lleven a cabo en el aula deben ser incluidas en la programación del centro. De esta manera, el profesor será capaz de organizar el tiempo y los contenidos a enseñar, ya que las actividades de carácter integrador pueden restar tiempo a los contenidos necesarios en la docencia de un curso de Primaria o Secundaria. Por ello, la dirección del centro y los docentes deberán encontrar un equilibrio entre las enseñanzas interculturales y los contenidos requeridos por el curso a impartir.

Finalmente, hay que recalcar que en este Trabajo de Fin de Máster se ha expuesto un acercamiento a la teoría de la interculturalidad, el marco legal de la educación a inmigrantes y diferentes estudios sobre el sistema educativo en la Comunidad Autónoma andaluza. Sin embargo, la educación intercultural se lleva a cabo dependiendo del contexto del aula, es decir, el docente deberá reconocer las necesidades de su alumnado inmigrante y elegir el método de enseñanza más eficiente. Para ello, se ayudará de las aulas de apoyo lingüístico (si sus aprendices lo requieren), los manuales de enseñanza del español a inmigrantes y de otros docentes que participan en estos programas.

Pese a todo lo mencionado anteriormente, y tras un acercamiento a un análisis de la situación familiar y escolar de los alumnos marroquíes, es complejo y difícil conocer de manera precisa la correcta integración del alumnado marroquí en España por dos motivos. En primer lugar, porque el nivel de integración de un alumno es difícilmente cuantificable, y nos llevaría a hacernos preguntas más complejas; ¿qué es estar integrado? ¿Se considera que un alumno está integrado simplemente cuando ya domina el español? ¿Es el aprendizaje de una lengua el único factor para la integración? Vemos pues que la integración, tanto de los alumnos marroquíes como de los inmigrantes de cualquier nacionalidad, es un tema enormemente complejo.

En segundo lugar, porque la interculturalidad es un método de enseñanza relativamente reciente en el país. Sin embargo, se puede observar que la enseñanza intercultural está presente en las aulas de integración lingüística (ATAL), por lo que se deduce que las instituciones educativas de Andalucía apuestan por la interculturalidad como vía integradora de los inmigrantes que acuden a España.

Por ello, pensamos que la diversidad cultural que se vive hoy en día en nuestro país es una realidad. Por tanto, los alumnos deben ser conscientes de ello a través de la implementación de la educación intercultural en el aula. La llegada de personas con diferentes orígenes y culturas es enriquecedora tanto para nuestro país como para nuestra forma de vida, por lo que es fundamental que las nuevas generaciones valoren y ayuden a los nuevos habitantes de nuestro país a integrarse, lo que les aportará nuevos conocimientos para el futuro, a ser más abiertos y comprensibles con las personas que tuvieron que dejar su país por una vida mejor.

8. BIBLIOGRAFIA

Alcalde, R., García, C. y Ramírez, M. (2002). *Las mujeres marroquíes en Cataluña: entre la transgresión y el cambio*. Revista Catalana de Sociología, 18, 27-44.

Aparicio, R. y Tornos, A. (2006). *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos y peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Arroyo González, María José. *Revisión de las investigaciones sobre alumnado inmigrante: análisis del aprendizaje de la lengua en las aulas de inmersión lingüística*. Revista educación y futuro digital. Mayo, 2012.

BARQUÍN, Amelia *¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela*. Educar, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, n. 44, p. 81-96, 2009.

Boletín Oficial del Estado. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf> [Última consulta: 25/06/2019]

Boletín Oficial del Estado. *Artículo 3.1. Ley Órgánica 4/2000*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2000/01/11/4/con> [Última consulta: 25/06/2019]

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Ley 9, 15.429 (2/12/1999)

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. *Decreto 1* <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/17/3> [Última consulta: 25/06/2019]

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. *Decreto 167* <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/118/3> [Última consulta: 25/06/2019]

Broeder, P., y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: CIDE.

Cabrera Media, Jose Carlos. García Valle, Aurelio y Gil Sánchez, Javier. *Hablemos español, orden sintáctico para marroquíes*. Colección “materiales”. Junta de Andalucía.

Carrasco, S., Pàmies, J. y Bertran, M. (2009). *Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social*. Revista Complutense de Educación, 20(1), 55-78.

Cf. MIJARES MOLINA, Laura. *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa*. Colecciones materiales de Aula Intercultural (enero de 2009), nº 1, 1-24, págs. 5-6.

Consejería de educación y deporte, *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/educacionydeporte/consejeria/sobre-consejeria/planes/detalle/59497.html>[Última consulta: 21/06/2019]

Editorial Santillana. *Entre amigos*

Fundación Secretariado Gitano, *Políticas de inclusión social y población gitana en España*. (mayo 2012).

García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M., y Bouachra, O. (2008). *Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación*. Revista de Educación, 345.

Goenechea, Cristina & Iglesias Alférez, Cristina. (2016). *Aportaciones del programa ATAL a los centros educativos desde un punto de vista intercultural*. Hachetepé HTTP. 12. 89-104.

Hamparzoomian, Aram y Barquín Ruiz, Javier. *Los manuales de español y los alumnos marroquíes*. Aldadis.net, revista de educación (número 9). 05/2016.

Hernández Montoya Bernabé. *Descripción y funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüísticas (ATAL)*. Aldadis.net (Revista de educación, número 7). "005.

HUGUET, Ángel; NAVARRO, José Luis; JANÉS, Judit. *La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar*. Anuario de Psicología, Barcelona, Universidad de Barcelona, v. 38, n. 3, p. 357-375, 2007.

IES Santa María del Águila, *Programación ATAL*. Curso 2017/2018.

INADI - Instituto Nacional contra la discriminación, la xenofobia y el racismo. *Derecho a la educación sin discriminación*. Buenos Aires: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2012.

Instituto Cervantes. *El cuaderno de español*. 1998.

Instituto Cervantes, *Aulas Virtuales de español*. www.ave.cervantes.es

Instituto de Tecnologías Activas. *El español es fácil*. www.ntic.educacion.es (última consulta: 19/06/19)

Instituto Nacional de Estadística. *Datos de población inmigrante marroquí en España*.

www.ine.es

Llorent Vicente y Terrón-Caro Maria Teresa, *La inmigración marroquí en España*, Estudios sobre educación (2003). Facultad de filosofía y letras de la Universidad de Navarra (pp. 37-59).

Losada Campo, T. (1998). *Aspectos socioculturales de la inmigración marroquí en*

España: la familia, el islam. La segunda generación. Revista Catalana de Seguretat Pública, 2, 97-108.

MACÍAS, Beatriz; SÁNCHEZ, José A.; CABILLAS, María. *Etnografía de la interculturalidad: analizando buenas prácticas en escuelas multiculturales andaluzas*. In: GARCÍA, Francisco Javier; KRESSOVA, Nina (Coords.). CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE MIGRACIONES EN ANDALUCÍA, 1., Granada, 2011. Actas de I I... Granada: Instituto de Migraciones, 2011. p. 639-648.

Maruny, L.L. (2002). *Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soninké*. En Anuario de Psicología, 33, 521-533.

Ministerio de Educación de España. *El Español es fácil*. Descarga disponible en: http://ntic.educacion.es/v5/web/profesores/descargas_secundaria/lengua_y_literatura/

[Última consulta: 21/06/2019]

Ministerio de Educación de España, Programa hispano-marroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí. Accesible en: www.mecd.gob.es/dms-static/2e685421-9eda-4bf7-93cb-c1ac8737c999/lacm-pdf.pdf [Última consulta: 21/06/2019]

Ministerio de Educación de España. (2009) *Guía práctica del profesorado de lengua árabe y cultura marroquí*.

Ministerio de Educación. *Alumnado extranjero en Educación Primaria/EGB por titularidad del centro, comunidad autónoma y periodo*. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/nouniversitaria/alumnado/matriculado/2017-2018-rd.html> [Última consulta: 19/06/2019).

Ministerio de Educación de Marruecos. *El español en Iº*. 1993

Ministerio de educación y ciencia, *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. (21-35).

Ministerio de Interior. *Entrada de inmigrantes irregulares a España. Comparativa 2018-2017*. http://www.interior.gob.es/documents/10180/9654434/24_informe_quincenal_acumulado_01-01_al_31-12-2018.pdf/d1621a2a-0684-4aae-a9c5-a086e969480f

Moscoso García, Francisco. (2013) *El programa hispano-marroquí de enseñanza de lengua árabe cultura marroquí (LACM) sometido a revisión. Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1)*.

OPAM – Observatorio Permanente Andaluz de las Migraciones. *Alumnado extranjero en enseñanza no universitaria en Andalucía y provincias: avance curso 2011-2012*. Junta de Andalucía. Disponible en:

http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/?q=peb_hist&id_peb=94.

Perez Grande, Mª J. (2008). Mujeres inmigrantes: realidades, estereotipos y perspectivas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 137-175.

Portes, A., Aparicio, R. y Haller, W. (2009). *La segunda generación en Madrid: Un estudio longitudinal*. thefamilywatch.org. Extraído el 24 de mayo de 2012 de <http://www.thefamilywatch.org/doc/doc-0027-es.pdf>

Pulido, Rafael. *Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación: una propuesta para ordenar los discursos anti-racistas en educación*. Granada: Consejería de Gobernación, 1997.

Rodríguez Izquierdo, R.M. (2002). *Diversidad cultural y formación inicial del profesorado. Estudio de las opiniones de los estudiantes de Magisterio*. En J. Ortega Esteban (coord.), *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación inicial del profesorado*, 336-343. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.

Sistema Estatal de indicadores de la Educación. *Alumnado extranjero*. Ministerio de Educación y Formación (2015). <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:073952d6-a976-418f-b131-5a6c49435b01/2015-e3-alumnado-extranjero.pdf>

Soriano, R. Mª (2006). *La inmigración femenina marroquí y su asentamiento en España. Un estudio desde la Grounded Theory*. *Revista Internacional de Sociología*, 64(43), 169-191.

Terrón-Caro Teresa y Cobano-Delgado Palma Verónica. *Interculturalidad e inclusión del alumnado en la educación primaria de Andalucía*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 1, p. 101-117, jan./mar. 2015.

Universidad de Murcia, *El amazige, por fin, oficial en Marrucos*. Revista oficial de estudios filológicos. 04/07/2011. https://www.um.es/tonosdigital/znum22/secciones/recortes-1-el_amazige.htm

VILA, J. Ignacio. *Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la educación infantil*. Revista de Educación, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, n. 346, p. 401-424, mayo/ago. 2008.

Villada Prieto, Marta. *ATAL y ELCO: dos programas para el desarrollo de la competencia lingüística*. Temas para la educación, revista digital para los profesionales de la enseñanza. Nº6. 2010