

**ACTUALIZACIÓN Y
REVISIÓN
BIBLIOGRÁFICA SOBRE
LA INTEGRACIÓN DE LA
POBLACIÓN INMIGRANTE
EN CONTEXTOS
ESCOLARES**

**BIBLIOGRAPHIC
ACTUALIZATION AND
REVIEW ON THE
INTEGRATION OF THE
IMMIGRANT POPULATION IN
EDUCATIONAL CONTEXT**

Máster Universitario En Formación de Profesores de Español

Presentado por:

D^a. PAULA JULIA BELLIDO ARROYO

Dirigido por:

Dra. MARÍA DEL CARMEN FERNÁNDEZ LÓPEZ

Alcalá de Henares, a 1 de Julio de 2021

D./D^a María del Carmen Fernández López

CERTIFICA:

Que el trabajo titulado: Actualización y revisión bibliográfica sobre la integración de la población inmigrante en contextos escolares, ha sido realizado bajo mi dirección por el alumno/a D./D^a Paula Julia Bellido Arroyo

Alcalá de Henares, a 1 de Julio de 2021



Firmado:

Resumen

Desde los años noventa han tenido lugar importantes movimientos migratorios en España. El rendimiento académico del alumnado inmigrante ha sido motivo de estudio en numerosas publicaciones con objeto de establecer áreas de mejora. El dominio de la lengua y la desventaja lingüística que supone para el inmigrante, se ha defendido como el elemento clave en los resultados, así como el inicio temprano en su adquisición.

El objetivo de este trabajo es revisar la literatura más reciente que analiza los factores que influyen en el rendimiento escolar en Infantil, Primaria y Secundaria de inmigrantes no hispanohablantes, así como la evidencia de que el dominio de la lengua es el factor clave.

Se realiza una revisión sistemática (2017-2021) en las bases de datos: Dialnet, Google Scholar, Buscador de la UAH, Scopus y WOS. Se analiza, en los artículos seleccionados los factores que influyen en el rendimiento académico, agrupados en factores personales, socio familiares, económicos, escolares y de competencia lingüística

El tema principal en la mayoría de ellos son los aspectos escolares, que incluyen la formación y otras necesidades del profesorado y en segundo lugar los aspectos lingüísticos como base de la integración.

La bibliografía es de gran calidad y sin embargo son escasos los trabajos experimentales que comparen variables que influyan en el rendimiento académico de manera independiente.

Palabras clave:

Inmigración. Estudiantes. Rendimiento escolar . Integración lingüística y social.

ÍNDICE

1. Inmigración y lingüística.....	6
1.1. Características actuales de la inmigración en España	6
1.2. Escolarización de las personas migrantes	7
1.3. El alumnado inmigrante en el sistema educativo español	9
1.4. Lingüística educativa	12
1.5. Conciencia lingüística	13
1.6. Aprendizaje de la L2.	13
1.7. La interlengua	15
2. Objetivos	17
3. Metodología	17
3.1. Estrategias de búsqueda y tratamiento de la información	17
3.2. Selección de estudios	18
4. Resultados	19
4.1. Resultados cuantificables	19
4.2. Resultados cualitativos	22
5.- Discusión	32
5.1. Generalidades	32
5.2. Edad	32
5.3. Sexo	32
5.4. Nivel de escolarización previo	33
5.5. Nacionalidad de procedencia- religión-cultura-lengua	33
5.6. Bilingüismo	34
5.7. Parámetros culturales	35
5.8. Nivel cultural/ ambiente social	35
5.9. Familia	36
5.10. Nivel económico	37
5.11. Rechazo. Marginación	37
5.12. Factores dependientes del centro escolar / docentes	38
6.- Conclusiones	41
7.- Líneas de investigación futura	41
8.- Bibliografía	42



Universidad
de Alcalá

1. Inmigración y lingüística

1.1. Características actuales de la inmigración en España

Los flujos migratorios en Europa han sido tema de debate desde finales del siglo XX, por su relevancia a nivel socioeconómico. En España específicamente, destaca la celeridad de la entrada de migrantes, así como la heterogeneidad en la repartición por Comunidades Autónomas (López y Sequera, 2013), que influirá en el abordaje educativo.

Las razones que impulsan a una persona o familia a migrar pueden ser varias, pero mayoritariamente son de índole económica y/o laboral. La persona inmigrante de la que se va a hacer referencia en este trabajo se define como aquella que se encuentra en descontento ante sus circunstancias en el país de residencia y emigra en base a la expectativa de conseguir una mejor calidad de vida en el país de acogida (Berrio, 2012). España en el año 2000 formaba parte de los países de la OCDE con menor porcentaje de extranjeros, y, sin embargo, apenas una década después, se posicionó con un porcentaje mayor que la media (López y Sequera, 2013). La proporción de alumnos extranjeros, respecto a nacionales registrado en enseñanzas no universitarias de Régimen General aumentó desde el curso 2000-2001 hasta el 2008-2009 de un 2,0% a un 9,8% respectivamente, descendiendo ligeramente en años posteriores, con oscilaciones menores de un punto. En el curso 2017-2018 se sitúa en el 8,8%.

Datos recogidos en el Sistema estatal de indicadores de la educación 2020. (Fig. 1).



Figura 1:

Evolución del alumnado extranjero escolarizado en Enseñanzas no universitarias en

todas las etapas educativas.

1.2. Escolarización de las personas migrantes

Según el SEIE (Sistema Estatal de Indicadores de la Educación), la heterogeneidad en el reparto del alumnado por comunidades autónomas es debido a que el movimiento migratorio, se realiza en función de diversos y variados factores como la cercanía con otros países, el nivel económico de la propia comunidad, las oportunidades laborales que ofrece, etc. En el año 2019, Baleares y Cataluña encabezan las comunidades autónomas con el mayor porcentaje de alumnado extranjero, mientras que Galicia, Extremadura y Principado de Asturias eran las que tenían menor población migrante, como se muestra en la Fig. 2. Datos recogidos en el Sistema estatal de indicadores de la educación 2020.

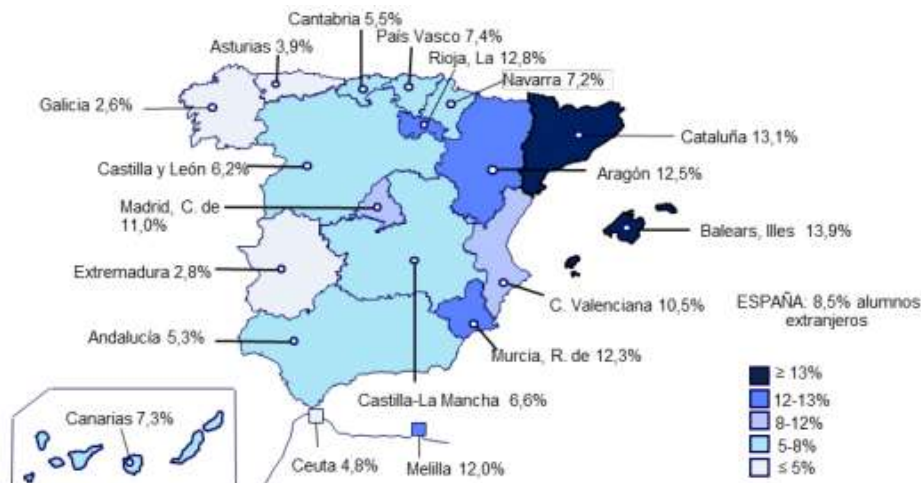


Figura 2:

Porcentaje de alumnado extranjero escolarizado en Enseñanzas no universitarias de Régimen General, según comunidades autónomas. Curso 2017-2018.

Sin embargo, es importante reseñar el hecho, de que la influencia en la educación del alumnado extranjero en el aula, no solo depende de su porcentaje, sino del número total de alumnos y alumnas en la misma. De manera que, a menor número de nativos en una clase, más evidente será la presencia de alumnado extranjero, independientemente de que porcentaje total de alumnado inmigrante en esa comunidad autónoma sea bajo (López y Sequera, 2013).

Una constante que se repite en todos los países, es la propensión y preferencia a la concentración de inmigrantes en determinados barrios y centros educativos. Responde a una tendencia natural de los recién llegados, a agruparse en colectivos de personas de la misma nacionalidad, lo que en cierta medida provoca el desplazamiento y la evasión de parte de los nativos. Estas razones, acentúan la existencia de barrios con residentes mayoritariamente de la misma tipología étnica y se aleja del proceso de inclusión en la sociedad de acogida (López y Sequera, 2013).

Los centros educativos en los que se suelen escolarizar las personas migrantes son mayoritariamente públicos (76%), seguido de centros concertados (18%) y, por último, y mínimamente en los centros privados (6%). No obstante, esta elección depende del origen y las condiciones de vida de la persona migrante. Existe un tipo de alumno extranjero, conocido como “inmigrante con ventaja” como es el caso de personas de origen europeo o norteamericano, que de manera general gozan de un nivel socioeconómico alto en el país de acogida y que tienden a escolarizarse en centros privados y habitualmente bilingües (Etxeberria, 2005).

En cuanto al nivel educativo, la etapa de Educación Primaria destaca por tener el porcentaje más alto de extranjeros, incluyendo el alumnado matriculado en centros de Educación Especial con un 9,7%; la Educación Secundaria Obligatoria y la etapa de Infantil se encuentra en un 8,6% (SEIE, 2020)

Las nacionalidades con más presencia a lo largo de los años en enseñanzas no universitarias en España, según el SEIE han sido: Marruecos, Rumanía, China, Colombia y Ecuador (SEIE, 2020). Y, sin embargo, su afluencia ha ido variando a lo largo de los últimos veinte años, más en función de la situación de los países de origen que en base a los cambios producidos en nuestro propio país. (Fig.3)

Este hecho es sumamente relevante en lo que al contenido del presente trabajo se refiere, si se tiene en cuenta que, en la actualidad, los dos países mayoritariamente proveedores de inmigrantes, Marruecos y Rumania, no son hispanoparlantes, circunstancia considerada clásicamente, como determinante de integración y rendimiento escolar.

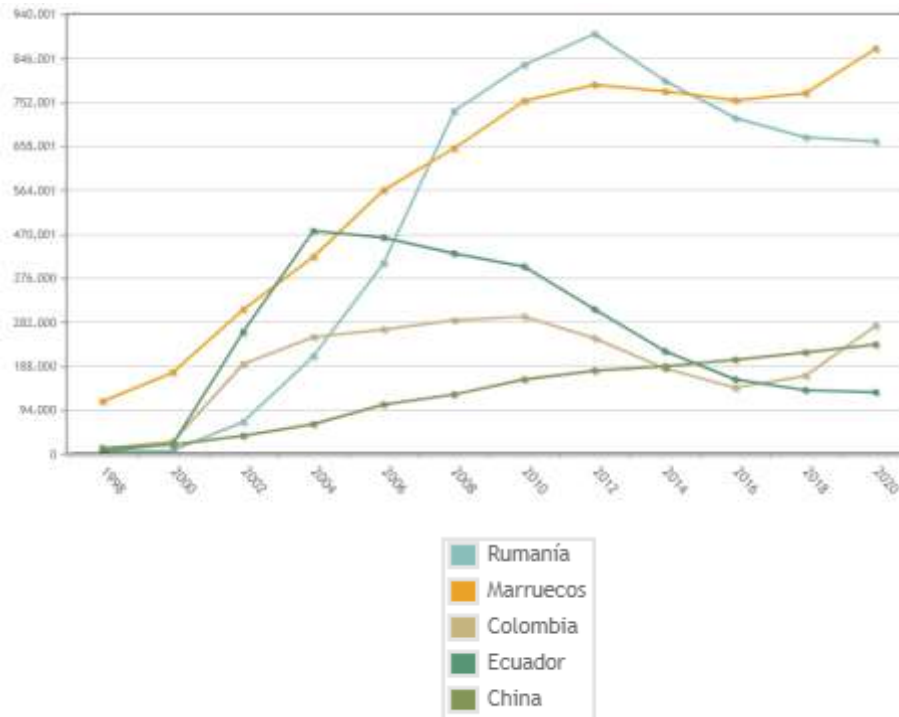


Figura 3:

Incidencia de países de origen de inmigrantes en últimos 20 años.

Fuente:

Elaboración propia a través del Avance de la Estadística del Padrón Continua, Junio 2021.

1.3. El alumnado inmigrante en el sistema educativo español

A partir del año 2000, a consecuencia del auge de la inmigración en España, los organismos e instituciones tienen que hacer frente a las apremiantes necesidades educativas del alumnado inmigrante (López, M. D. C. F. 2017). Los resultados registran que los estudiantes inmigrantes de primera generación tienen un menor rendimiento académico general en comparación a los autóctonos, debido entre otros factores a la barrera lingüística que supone la falta de dominio de lengua escolar (López y Sequera, 2013).

Es por ello, que las instituciones se han visto obligadas a tomar medidas específicas para la integración del alumnado inmigrante no hispanohablante a través de programas adaptados de enseñanza del español en los centros educativos (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020).

Estas medidas específicas abogan por la normalización, inclusión y no discriminación como valores en la educación del alumnado inmigrante. Los parámetros establecidos en el marco normativo son: ofrecer apoyos específicos al alumnado no hispanohablante, programas de acogida y adaptación de personas inmigrantes o ayudas fuera del horario escolar como compensación a las circunstancias socioculturales y familiares (Grañeras, Vázquez, Parra et al, 2007).

Según la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, modificada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, el alumnado de incorporación tardía al sistema educativo se encuentra dentro del grupo de necesidades específicas de apoyo educativo, grupo en el que se incluirían la mayoría de los niños emigrantes .

La Ley establece que la escolarización se realizará atendiendo a 3 circunstancias:

- Conocimientos
- Edad
- Historial académico.

Las medidas adoptadas incluyen:

- Atención específica al alumnado que presente graves carencias en la lengua oficial.
- Escolarización en un curso inferior: si existe un desfase de competencia curricular de más de dos años.

Además, se proporcionará:

- medidas de apoyo a la función docente ya sea mediante la incorporación de otros perfiles profesionales o recursos relacionados con la interculturalidad y el trabajo con alumnado extranjero
- flexibilización de la permanencia en el nivel o etapa educativa.
- reducción del tamaño de los grupos en el aula

Entre los programas y planes, destacan:

- Programas y planes de acogida: dirigidos tanto al alumnado de origen extranjero como a todos los que se incorporan tardíamente al sistema educativo. Incluyen medidas de preparación del centro educativo ante la llegada de nuevos alumnos, como la inclusión de los valores de la educación intercultural en el proyecto educativo, la formación del profesorado, la adaptación de los recursos del centro o la preparación de documentación informativa en varios idiomas.

- Programas de enseñanza de la lengua de la sociedad de acogida. Contempla medidas de dos tipos: las *Aulas específicas de apoyo lingüístico*, cuya finalidad es dotar al alumnado de la competencia lingüística necesaria para incorporarse al aula ordinaria. Su permanencia es flexible atendiendo a sus necesidades, de forma que no acude a ella durante toda la jornada escolar. Las *Actuaciones de refuerzo lingüístico y curricular*, que facilitan además los contenidos necesarios para cursar con menores dificultades todas las áreas o materias del curso
- Programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO). Se trata de programas dirigidos a que el alumnado procedente de otros países pueda seguir estudiando su lengua de origen, a la vez que estudia la lengua de acogida. En ocasiones se realizan en colaboración con el país de origen y con entidades públicas sin ánimo de lucro. Los cursos normalmente se desarrollan en horario extraescolar, aunque en algunas comunidades autónomas se están estudiando iniciativas para la inclusión de estas enseñanzas en los currículos. Algunas comunidades fomentan además que todo el alumnado, y no sólo el inmigrante, pueda acceder a ellos.

Se debe contemplar, que el sistema educativo es uno de los mejores recursos para promover la educación intercultural, debido a que posee un gran número de alumnos en todos los niveles sociales y culturales.

Garrote Rojas define la Educación Intercultural como un modelo integrador a la hora de actuar, donde se engloba todo el sistema educativo en su conjunto (Garrote Rojas, 2018). Para llevar a cabo un enfoque totalmente intercultural, se den tener en cuenta tres elementos esenciales: la educación, la cultura y la reciprocidad entre personas diversas. La educación, ofrece todos conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desarrollarse como individuos; la cultura, hace referencia a todo lo que ha sido construido, personal y socialmente, pero modificable a través de la sociabilización y el aprendizaje; la reciprocidad, es el equilibrio y relación entre lo que cada cultura aporta y lo que recibe, como regla básica de interacción (Ortiz Granja, 2015).

Sin embargo, en ocasiones, las políticas de integración son consideradas en un segundo plano o se basan en los intereses de la mayoría y no tanto en las necesidades de los propios inmigrantes provocando una falta de recursos al ámbito inmigración. La interculturalidad debería ser un hecho cotidiano, en el que la comunidad de acogida

facilite la integración de los inmigrantes y que sus voces sean tomadas en consideración en la creación de políticas migratorias (Rodríguez, 2008).

1.4. Lingüística educativa

La lingüística educativa es la disciplina encargada de formar al docente con conocimientos teóricos, fundamentos y técnicas concretas, así como de dotarle de herramientas y metodologías para llevarlas a la práctica (Fernández-López, 2015).

En la enseñanza de español como lengua no materna el papel del profesor es fundamental. Su objetivo es generar personas competentes, que sean capaces de enfrentarse eficazmente a situaciones comunicativas (Fernández-López, 2015).

El docente tiene que ser consciente de cómo se debe enseñar la lengua a partir de las circunstancias y necesidades del alumnado. Es importante que se tenga presente que sus clases van dirigidas a personas inmigrantes y no a personas extranjeras, error que puede producirse si falta formación en el profesorado. Además, debe ser consciente de que los estudiantes tienen otra lengua materna y de se encuentran en una situación de inmersión lingüística.

Las circunstancias del alumnado son uno de los pilares fundamentales para conseguir un buen proceso de enseñanza-aprendizaje. Moreno Fernández es consciente de ello, por eso, plantea que es necesario clasificar y conocer en qué nivel de integración está el estudiante, dividiéndolo en 4 grupos. Explica que cada categoría, responde a unas necesidades y se va pasando a la siguiente, una vez las iniciales han sido cubiertas.

Los 4 niveles son: integración de supervivencia (el inmigrante cubre sus necesidades básicas para la supervivencia biológica); integración laboral o escolar (se trata de desempeñar una actividad en la comunidad de acogida); integración social (el individuo y miembro de un grupo se integra en la sociedad) e integración identitaria (desarrollo de una identidad configurada en términos sociales, culturales y afectivos a “su” nueva comunidad) (Moreno Fernández, 2009).

Es esencial para el docente, saber en qué punto se encuentra el estudiante para elegir correctamente los contenidos, planear las dinámicas y ser consciente del nivel de exigencia que se debe aplicar. También, tiene que adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las habilidades y actitudes del alumnado, entender cómo funciona la lengua materna para entender sus razonamientos lingüísticos y ocuparse del nivel de escolarización previo que haya tenido esa persona. Todo ello, conforma una lingüística

educativa de calidad.

1.5. Conciencia lingüística

Se denomina conciencia lingüística a el “conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla” (Cots y Ali, 2007). También se puede definir como la reflexión metalingüística que permite al estudiante establecer conexiones entre las formas lingüísticas y las situaciones comunicativas en las que se aplican, analizan y desarrollan las destrezas escritas y orales (Chavarría, Giménez, Castells *et al*, 2007).

Se entiende, por lo tanto, como el conjunto de elementos vinculados con la lengua, en los que los alumnos ponen su foco. Para que exista conciencia lingüística, es necesario que los estudiantes presten atención a sus aspectos formales, sin los cuales es complejo alcanzar niveles altos de capacitación.

El alumno con un nivel alto de conciencia sobre el manejo de las palabras tendrá ventaja en el ámbito afectivo por la actitud hacia la lengua y en el ámbito social, por las habilidades analíticas que adquiere, que derivará en ventajas cognitivas y una mayor producción lingüística

Aunque el concepto de conciencia lingüística ya surgió en los años 80, no ha dejado de cobrar relevancia dentro de la enseñanza de lenguas, por la mayor importancia que se otorga a la reflexión consciente sobre las necesidades del aprendizaje y las maneras de satisfacerlas.

Se describen cinco dimensiones que afectan a la conciencia lingüística: la dimensión afectiva, a la dimensión social, la referida a las relaciones de poder, a la dimensión cognitiva y a la dimensión performativa (Van Lier, 1996).

La obtención del máximo nivel de conciencia lingüística en el alumno inmigrante, es el reto del profesorado de ELE.

1.6. Aprendizaje de la L2.

Para la enseñanza de una lengua, es necesario conocer el proceso de desarrollo del lenguaje, directamente relacionado con la capacidad cognitiva del niño y su entorno (Martín Martín, 2004).

Dicho proceso de aprendizaje lingüístico se puede dividir en cinco etapas: 0-2 años; 2-4;

4-7; 7-12; adolescencia-etapa adulta. En la última etapa, el adolescente, que se mueve en entornos enriquecidos y diversos, en paralelo a la adquisición del pensamiento abstracto, en lo referido al lenguaje, completa la sintaxis, adquiere dominio de los registros y hace uso de la pragmática de la lengua, con un vocabulario en desarrollo permanente.

En este proceso de desarrollo progresivo de habilidades hasta la edad adulta, para la adquisición, de una buena competencia lingüística se precisa cuatro pilares:

- a) Desarrollo de la conciencia semántica y léxica.
- b) Desarrollo de la conciencia fonológica
- c) Desarrollo de la conciencia morfológica
- d) Desarrollo de la conciencia pragmática en el niño

En el proceso de aprendizaje de lenguas en niños se pueden dar dos circunstancias, aprender un idioma como segunda lengua o aprender un idioma como lengua extranjera, que es el caso de la inmigración. Los alumnos inmigrantes necesitan aprender la lengua para poder desenvolverse en los aspectos relativos a la vida cotidiana, así como comunicarse o relacionarse con la comunidad de acogida (Fernández López, 2015). Están descritas diversas condiciones positivas o negativas, que se puede encontrar el alumnado inmigrante en el momento de aprender esta segunda lengua (Krashen,1977);

- La significatividad de los estímulos lingüísticos, que permite relacionar los significados con la función que desempeñan en la comunicación.
- La interacción con otros hablantes, que permite incorporar nuevas estructuras al propio sistema de comunicación.
- La necesidad de comunicarse, que es uno de los elementos facilitadores más importante.
- Las barreras que el alumno establece con respecto a la comunidad de acogida.

En el aprendizaje de una segunda lengua intervienen numerosos factores (Martin Martin, 2004) tanto externos al individuo (relación con el medio o contexto); como internos (lengua materna, conocimiento lingüístico, conocimiento del mundo) o individuales: (personalidad, edad, aptitud e inteligencia). Existen numerosos estudios e hipótesis al respecto de la influencia de estos factores, desde los autores que refieren

que cuando adquirimos una segunda lengua, activamos los mismos mecanismos que para aprender la inicial o materna (Miras Paéz y Sancho Pascual, 2017), hasta los que defienden un periodo crítico de aprendizaje, que se establece en la pubertad, a partir del cual se puede aprender otra lengua, pero con mayor dificultad.

1.7. La interlengua

El aprendizaje de lenguas diferentes a la materna es un proceso dinámico, al igual que la inmigración, con diferentes corrientes de investigación, entre ellas la del análisis contrastivo o el análisis de errores y, la actual interlengua, que surge de la evolución de las dos anteriores.

El *Diccionario de términos clave de ELE* (Cortes Moreno, 2008) define la interlengua como el “sistema lingüístico del sujeto de una segunda lengua o lengua extranjera, en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa su proceso de aprendizaje”. Se concibe pues como el proceso que puede observarse en una etapa concreta de aprendizaje de una segunda lengua, cuando el mismo todavía no ha concluido. Cuando los individuos que aprenden una lengua extranjera no tienen los suficientes conocimientos lingüísticos, recurren a diversas estrategias de comunicación. Es difícil conocer cuáles serán los métodos que el alumno desarrollará en una determinada circunstancia y la manera en que afectará a la producción de lengua extranjera, aunque algunas suelen ser comunes a todos los estudiantes. (Baralo, 1999)

Por ello, se identifican y clasifican en cinco procesos considerando que las estrategias pueden ser conscientes o semi-conscientes, pero siempre utilizadas para solventar problemas cuando existen dificultades en la transmisión del mensaje.

Procesos estratégicos:

- Transferencia. Los alumnos que aprenden una lengua extranjera transfieren normas y reglas de la lengua materna a la segunda lengua. Se produce una “traducción literal” con el fin de que esta estrategia les pueda ayudar a generar hipótesis.
- Sobregeneralización de reglas. Es la aplicación de reglas aprendidas a otras situaciones similares.

- Transferencia de instrucción. Esta estrategia es similar a la anterior, pero en ella se hace mención al momento en que los alumnos aprenden una nueva regla y hacen un uso excesivo de ella.
- Estrategias de aprendizaje. El alumno desarrolla una serie de planificaciones para poder asimilar los conocimientos recibidos, con el fin de poder recurrir a él cuando sea necesario.
- Estrategias de comunicación. Los alumnos necesitan utilizar estrategias para: entrar en comunicación, mantener la comunicación, resolver problemas de comunicación y salir de la comunicación (Griffin, 2005).

Santos Gargallo, identifica una serie de elementos específicos del sistema lingüístico de la interlengua, en concreto: Sistema o distinto de L1 y L2; Sistema internamente estructurado; Sistema constituido por etapas que se suceden; Sistema dinámico y continuo que cambia a través de un proceso creativo; Sistema configurado por un conjunto de procesos internos; Sistema correcto en su propia idiosincrasia. (Santos Gargallo, 1993)

Por último, Alexopoulou define las características o rasgos destacables de la interlengua, que se pueden resumir en: la fosilización, la transferencia, la sistematicidad, la variabilidad y la permeabilidad. (Alexopoulou, 2010)

Por fosilización entendemos el mecanismo por el que el estudiante inmigrante tiende a conservar ciertos aspectos, reglas y subsistemas lingüísticos propios de la lengua materna en la segunda lengua.

La transferencia de la primera lengua o de otra segunda lengua adquirida consiste en mantener en los sistemas lingüísticos algún aspecto o alguna estructura que el sujeto ya conoce como perteneciente a la lengua que está aprendiendo.

La interlengua es sistemática, porque que no permite definir y describir los conocimientos que tienen los aprendientes, puesto que el alumno se encuentra en continua construcción de su sistema lingüístico y no permite ser un proceso estable.

Cuando el alumno adquiere una estructura, ya sea morfológica, sintáctica, discursiva, etc., en un determinado momento, no quiere decir que pueda utilizarla en cada situación y en todos los contextos, de ahí la variabilidad.

La interlengua es permeable puesto que es un sistema abierto a modificaciones, ya que el estudiante constantemente adquiere nuevos conocimientos que modifican los previos.

El conocimiento de interlengua nos ayuda a comprender parte de lo que ocurre en el

pensamiento del alumnado inmigrante en el momento de aprender una segunda lengua.

2. Objetivos

Partiendo de que la competencia lingüística se considera el requerimiento clave para la integración del alumno inmigrante al sistema educativo español, el objetivo del presente trabajo es revisar la bibliografía actual para comprobar la base de esta afirmación, así como conocer además de este, qué otros factores personales, ambientales o escolares influyen en el rendimiento académico de los alumnos inmigrantes.

3. Metodología

Para llevar a cabo el objetivo del trabajo, se estructura de la siguiente manera.

Primero se realiza una revisión, basada en estrategia de búsqueda bibliográfica desde Enero de 2017 hasta Mayo de 2021, seleccionando los artículos en relación con las palabras clave.

Se establecen a continuación los criterios de inclusión y exclusión y posteriormente se analiza el contenido de los trabajos seleccionados.

Se muestran los resultados a modo de tabla, para la extracción de las conclusiones, que den respuesta a los objetivos.

3.1. Estrategias de búsqueda y tratamiento de la información

La revisión sistemática incluye el periodo de 1 de Enero de 2017 hasta 30 de Mayo de 2021.

Se seleccionan los descriptores booleanos en base al tesoro de ciencias sociales de la UNESCO y las necesidades del propio trabajo, en idioma español o inglés.

- *Inmigración*
Immigration
- Rendimiento escolar OR educación OR educación inclusiva
Education OR education inclusive OR performance OR achievements
- Lingüística

linguistics

- Integración escolar

School integration

- Estudiante OR estudiante de primaria, secundaria

Students OR primary school student

- *No hispanohablante*

Spanish speaker

Se consultan las siguientes bases de datos: Dialnet, Google Scholar, Buscador de la UAH, Scopus y WOS.

3.2. Selección de estudios

De los artículos encontrados en la búsqueda bibliográfica, se establecieron los siguientes criterios para su lectura a texto completo:

Criterios de inclusión:

1. Publicaciones referidas a la inmigración en las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria.
2. Sin limitaciones por Comunidad Autónoma

Criterios de exclusión:

1. No se ajusta al tema u objetivos del trabajo (textos dedicados al análisis de las políticas de atención educativa o específicos de diferentes modelos de atención,
2. En referencia a inmigración en países distintos a España.
3. Inmigración y aprendizaje de lengua diferente al español/ bilingüismo.
4. TFGs, TFM y tesis doctorales.
5. Educación no correspondiente a la etapa de Educación Infantil, Primaria o Secundaria.
6. Artículos duplicados.
7. Artículos en un idioma distinto al español o inglés.
8. Estudios de muestras con patologías, sin un desarrollo normotípico.
9. Artículos relacionados con la educación no formal.
10. Alumnado hispanohablante.
11. Inmigrantes de tercera generación.

4. Resultados

Los resultados de la búsqueda bibliográfica se agrupan cuantitativa y cualitativamente. Cuantitativamente, tanto en cuanto al resultado de la búsqueda con las palabras clave, como al cumplimiento de los criterios de inclusión-exclusión.

Cualitativamente, se realiza una clasificación y análisis descriptivo e interpretativo de la información, con las siguientes dimensiones: Factores personales. Factores socio familiares. Factores ambientales. Factores escolares.

4.1. Resultados cuantificables

Las bases de datos, que mayor número de artículos aportan con las palabras clave son Google académico y Scopus, recogidos en la tabla 1.

Tabla 1.

Publicaciones obtenidas en cada una de las bases de datos.

Fuente:

Elaboración propia.

Ecuación de búsqueda	Google académico	Dialnet	Buscador UAH
Inmigración AND Rendimiento escolar AND Lingüística AND Integración escolar AND estudiante AND no hispanohablante	628	1	8
Inmigración AND educación AND Lingüística AND Integración escolar AND estudiante AND no hispanohablante	981	2	25
Inmigración AND educación inclusiva AND Lingüística AND Integración escolar AND estudiante AND no hispanohablante	328	1	8
Inmigración AND rendimiento escolar AND Lingüística AND Integración escolar AND estudiante de primaria AND no hispanohablante	253	1	9
Inmigración AND educación AND Lingüística AND Integración escolar AND estudiante de primaria AND no hispanohablante	692	1	16
Inmigración AND educación inclusiva AND Lingüística AND Integración escolar AND estudiante de primaria AND no hispanohablante	253	1	5
TOTAL	2935	7	71

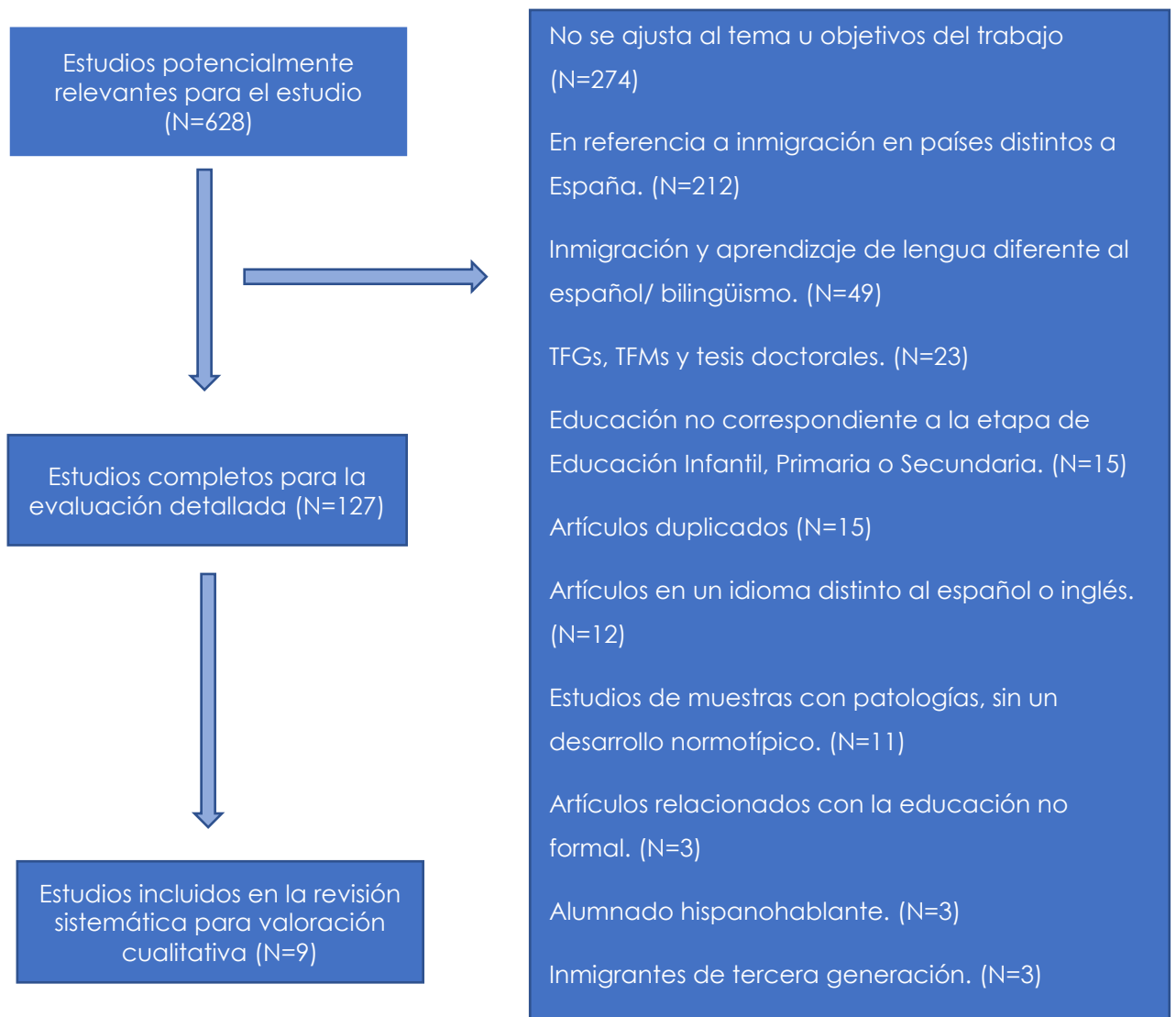
Ecuación de búsqueda: idioma ingles	Scopus	WOS
Immigration AND Education OR education inclusive AND linguistics AND School integration AND students NOT spanish speaker	7	2.176
Immigration AND performance OR achivement AND linguistics AND School integration AND students OR primary school student NOT spanish speaker	32	170
TOTAL	39	2346

Tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se pudo observar que, aun introduciendo distintos descriptores, los resultados que se ajustaban a los objetivos del trabajo eran muy escasos. En consecuencia, se desestima una revisión sistemática pura y se realiza una segunda búsqueda, con un protocolo y selección específica, aunque flexible, de las revisiones bibliográficas previas.

Gráfica 1:

Flujograma de los resultados cualitativos.

Fuente: Elaboración propia.



4.2. Resultados cualitativos

Se seleccionan 9 artículos, en los cuales se hace referencia a los factores que influyen en el rendimiento escolar y en los que analizan la relevancia de la competencia lingüística.

Tabla 2:

Cuadro síntesis de la revisión sistemática de trabajos que han analizado los factores que influyen en el rendimiento académico de las personas migrantes del 2017 al 2021.

Nota:

Se resalta en color rojo, aquel aspecto más desarrollado en cada uno de ellos o eje principal del texto.

Fuente:

Elaboración propia.

Referencia	Objetivo	<u>PERSONALES</u>	<u>SOCIOFAMILIARES</u>	<u>AMBIENTALES</u>	<u>ESCOLARES</u>	<u>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA</u>
Álvarez-Sotomayor, A., & Martínez-Cousinou, G. (2020).	Revisión sistemática sobre la desventaja lingüística como factor clave para explicar el menor rendimiento de los inmigrantes frente a los nativos.	SI	SI	SI	SI	<u>SI</u>
BOUSSIF, I. (2019).	Análisis de las medidas de atención al alumnado inmigrante, que se incorpora al sistema educativo español	SI	SI	SI	<u>SI</u>	SI
Munaro, J. G. (2018).	Conocer los factores que según los profesores, influyen en la adaptación de los emigrantes.	SI	SI	SI	<u>SI</u>	SI
Santos-de-la-Rosa, I. (2021).	Conocer los factores limitantes de la integración de los inmigrantes sirios y hacer propuestas de mejora	SI	SI	SI	<u>SI</u>	SI
Miras Páez E, 2017	Proporcionar los conocimientos necesarios para la enseñanza de español	SI	SI	SI	SI	<u>SI</u>
Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H., & Arrieta, E. (2018).	Conocer los factores que según los profesores, influyen en la adaptación de los emigrantes, así como los recursos en diferentes Comunidades autónoma .	SI	SI	SI	<u>SI</u>	SI
Español, U. C. (2017).	Informe para análisis de los motivos de fracaso escolar en diferentes subgrupos entre ellos los inmigrantes, fundamentalmente en secundaria.	SI	SI	SI	<u>SI</u>	SI
Fernández López (2018).	Elaborar un marco epistemológico del profesional de ELE encargado de la integración inmigrante en contextos escolares.	SI	SI	SI	<u>SI</u>	SI
Fernández López, M. C., & García López, P. (2017).	Analizar y evaluar las políticas educativas en cuanto a la integración de inmigrantes se refiere en la Comunidad de Madrid.	SI	SI	SI	<u>SI</u>	SI

Álvarez-Sotomayor, A., & Martínez-Cousinou, G. (2020).

Tipo de estudio y Objetivo principal: Revisión sistemática sobre la desventaja lingüística como factor clave para explicar el menor rendimiento de los inmigrantes frente a los nativos.

Respecto al dominio de la lengua escolar, como factor decisivo en el menor rendimiento escolar de los inmigrantes, Álvarez-Sotomayor concluye que faltan estudios objetivos para poder hacer la afirmación. Los resultados de la valoración con escalas de auto-percepción lingüística como el proxy, por un lado, por ser auto administradas, tienen su fiabilidad comprometida y por otro por su contenido (en parte conocimientos adquiridos en el entorno escolar) no pueden independizar el conocimiento lingüístico, del conocimiento académico. Otras limitaciones que no permiten sacar conclusiones categóricas al respecto son las muestras pequeñas, la mala calidad metodológica de los trabajos y el escaso número de publicaciones.

Respecto al nivel de la lengua escolar de los hijos de inmigrantes concluye que obtienen rápidamente un nivel de habilidades conversacionales, pero mucho más tarde las competencias lingüísticas relacionadas con las habilidades cognitivo-académicas. En su revisión, dentro del resto de trabajos revisados y factores relacionados, si encuentra evidencia de la relación del rendimiento académico con la desigualdad socioeconómica

También con ser primera o segunda generación, considerándose la segunda, hijos de emigrantes nacidos ya en España Dentro de la primera generación, lo más importante es la llegada y la escolarización.

El ser hijo de pareja mixta, español y extranjero, también tiene un peso positivo importante y sin embargo no hay estudios relevantes respecto a la etnia.

Como factores escolares, la revisión de artículos no parece llegar a una conclusión evidente.

Insiste en la falta de investigaciones empíricas en España y el importante retraso respecto a otros países, atribuido a. problemas de estadísticas oficiales, que carecen de representatividad, excepto los informes PISA, a su vez limitado porque solo diferencia nativo de no nativo, (sabiéndose que es más importante el país de origen, que la zona de destino de España).

Boussif, I. (2019).

Tipo de estudio y Objetivo principal: revisión de varios artículos para el análisis de las medidas de atención al alumnado inmigrante, que se incorpora al sistema educativo español para prevención de la discriminación.

El autor analiza diversas publicaciones que a su vez hacen referencia al menor rendimiento escolar de las inmigrantes, fundamentalmente en referencia a marroquíes musulmanes describiendo como relevantes los factores socioeconómicos, los prejuicios del país de acogida tanto por el origen, como por la religión, y la concentración del alumnado en barrios o guetos marginales, así como la falta de formación del profesorado. También destaca como factor negativo los proyectos educativos de asimilación, con pérdida de la identidad cultural, en contraste con los modelos interculturales.

Analiza los diferentes modelos para la integración según Comunidades autónomas. Aulas de acogida (Murcia) , aulas de enlace (Madrid) o aulas de adaptación lingüística(ATAL) de Andalucía , que no son motivo de este trabajo

Munaro, J. G. (2018).

Tipo de estudio y objetivo principal. Estudio de campo a través de encuestas a profesorado de diferentes IES de Salamanca, para conocer los factores que, a su criterio, influyen en la adaptación de los emigrantes.

Se da importancia a factores conocidos como el nivel económico y sociocultural , religión familias desestructuradas ausencia de progenitores y sentimientos de discriminación e invisibilización.

Se insiste en la importancia de un clima cordial y de confianza en el aula, así como la participación y coordinación entre escuela y familia, pero fundamentalmente al dominio de la lengua que se asocia al rendimiento.

Santos-de-la-Rosa, I. (2021).

Tipo de estudio y objetivo principal: revisión de varios artículos para el análisis de los factores limitantes de la integración de los inmigrantes sirios y hacer propuestas de mejora.

El análisis de las circunstancias del subgrupo sirio pone en valor otros factores a considerar en el alumno inmigrante como la huella traumática, que puede acompañar al

emigrante que huye de un conflicto bélico, las diferentes identidades que pueden presentar los alumnos dentro de un mismo país de origen en concreto en Siria conviven árabes, kurdos o armenios, y las diferentes religiones , en este caso musulmanes, cristianos o drusos. El conflicto les ha hecho además homogeneizarse y radicalizarse en el conservadurismo religioso. Lo cual repercute en el aula de manera negativa. Resalta como factor positivo la habitual formación académica previa y como negativo y crucial la deficiencia lingüística.

Desarrolla una descripción de las aulas de enlace, así como las limitaciones de formación del profesorado en la enseñanza de español como lengua extranjera, de materiales específicos de ELE y del número de horas asignadas. Así mismo propone el profesor se forme en la lengua del alumno inmigrante, atendiendo a su perfil y a análisis contrastivo y de errores entre el español y en este caso el árabe. La competencia lingüística es considerada como el factor más relevante para el éxito escolar y la formación del profesor en ELE.

Miras Páez E y Sancho Pascual M., 2017

Tipo de estudio y objetivo principal: capítulo de manual de profesor de ELE, cuyo objetivo es el conocimiento profundo del funcionamiento del cerebro en el aprendizaje de la lengua , los principios pedagógicos y metodológicos de la enseñanza de español, estrategias para la resolución de problemas en el aula, la importancia de la afectividad en el aprendizaje y los capítulos específicos dedicados a inmigración, aculturación, factores psicosociales, integración sociolingüística y necesidades tanto del alumno como del profesor y propuestas para la mejora.

El capítulo sirve como recurso amplio y detallado sobre todos los puntos a considerar en la enseñanza de español a migrantes. Además, busca que se trate al inmigrante desde una actitud integradora, siendo el aula parte de su parcela social y los profesores unos ayudantes y guías del complejo proceso de migrar, así como aprender un idioma para desarrollarse como individuo en una sociedad.

Español, U. C. (2017).

Tipo de estudio y objetivo principal: Informe encargado por UNICEF al Comité Español de la Universidad Autónoma de Barcelona, cuyo objetivo es realizar un análisis sistemático de los factores de exclusión educativa en España, focalizándose sobre todo

en aquellos que operan durante la educación secundaria obligatoria.

Se trata de un artículo de gran utilidad para el presente trabajo dado el análisis que hace sobre el origen étnico y la nacionalidad como posibles focos de exclusión. En él, trata las personas migrantes de primera y segunda generación, atendiendo a tres elementos: el proceso de reubicación cultural, el extrañamiento cultural y la escolarización previa. También reflexiona sobre los elementos culturales y escolares y cuestiones familiares.

Fernández López M. C. (2018).

Tipo de estudio y objetivo principal: Se trata de una investigación multidisciplinar fundamentada en la elaboración de corpus primarios de datos, organizadas en herramientas de aprendizaje para el profesor de ELE y en el marco de instrumentos y referencia para el ámbito educativo. El objetivo principal es dotar al personal docente de herramientas formativas y aplicables en el aula para la integración del colectivo migrante.

Este artículo otorga gran relevancia al factor escolar. En él analiza las necesidades formativas que tiene el profesor de ELE, reuniendo puntos como son el proceso enseñanza-aprendizaje en base a la sociedad actual, con fundamentos teóricos, líneas concretas de investigación y medios de acción educativa específicos. También, reflexiona sobre las investigaciones sociodemográficas para una correcta integración del colectivo, la etnografía de la educación, los corpus lingüísticos, instrumentos para la investigación y desarrolla la programación curricular como una herramienta del aprendizaje.

Fernández López, M. C., & García López, P. (2017).

Tipo de estudio y objetivo principal: cuestionario de investigación dirigido por el Grupo de Innovación de la Universidad de Alcalá GIELEN, centrado en la enseñanza de español a niñas y niños.

El objetivo es, a través de una herramienta de análisis estructurada, valorar los resultados en las aulas de enlace diseñadas para la escolarización de inmigrantes, en concreto en la zona Madrid-Este. El diseño del cuestionario sigue un exhaustivo método de desarrollo, para conseguir la máxima información y validez de la misma, además de ir dirigido, no solo a profesores, sino a directores y orientadores de los centros. Atendiendo a los resultados, se pueden llevar a cabo medidas de mejora, para la

integración de alumnado de origen inmigrante y la convivencia en las aulas en la Comunidad de Madrid.

Como punto de partida, reflexiona sobre la enorme heterogeneidad de la población inmigrante, lo que dificulta el desarrollo de pautas comunes para su integración. Los cuestionarios analizados expresan la demanda de los profesionales de mayor formación personalizada, así como de materiales específicos para docentes y para alumnos.

Refieren elaboración propia de los materiales adaptándose a la realidad del aula y sin embargo, expresan una gran satisfacción con el trabajo a pesar del esfuerzo realizado.

Tabla 2:

Tabla resumen sobre los factores principalmente tratados en la bibliografía seleccionada.

Nota:

FP = factores personales
FSF= factores socio-familiares
FA= factores ambientales
FE= factores escolares

Fuente:

Elaboración propia.

	Variables	Alvarez-Sotomayor (2020)	Boussif, I. (2019)	Munaro, J. G. (2018)	Santos-de-la-Rosa, I. (2021).	Miras Páez E, 2017	Etxeberria, F., (2018).	Español, U. C. (2017).	Fernández López, M. C. (2018).	Fernández López, M. C., & García López, P. (2017).
	Nivel lingüístico	XXX	X	X	X	X	X			
	País de origen	X	X	X	X				X	
FP	1º generación o 2º generación	X						X		X
FP	Edad a la que llegan	X						X		X
FS_F	Nivel económico bajo	X	X	X						
FS_F	Nivel cultural			X				X		
FS_F	Implicación de los padres en la sociedad							X		
FS_F	Pérdida de identidad				X					

FS_F	Rechazo de adquisición de la lengua como rebeldía para no perder la identidad							X		
FA	Prejuicios del país de acogida		X					X	X	
	Prejuicio con la religión		X					X	X	
	Ambiente social .Aceptación o rechazo al inmigrante del entorno social a la escuela			X				X	X	
	Barrio con bajo nivel económico		X	X						
	Zona de destino	X	X							
FE	Concentración de alumnado	X	X	X					X	X

Edad a la que se escolarizan en España	X			X				X	X	X
Escolarización previa				XXX				X	X	X
Integración de otras culturas en la rutina escolar , interculturalidad		X							X	X
Si es primaria o secundaria. Menos dificultades de integración en primaria										X
Implicación de los padres en la escuela				XXX					X	
Ambiente escolar				XXX					X	XX
Formación / competencia del profesorado		XXX	XXX	XXX	XXX	XXX			X	XXX

5.- Discusión

5.1. Generalidades

Según Boado, España es un país con pobres estadísticas educativas. Disponemos de los datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), el Ministerio o las consejerías de educación, por lo que solo podemos especular sobre cómo es la evolución de los resultados escolares de los hijos de los inmigrantes. La única alternativa fiable para el estudio de la desventaja de los hijos de los inmigrantes con respecto a los de los hogares autóctonos, es la explotación de los datos publicados por del Program for International Student Assesment (PISA). Los datos del estudio de Progreso de la Comprensión Lectora (PIRLS, Progress in International Reading Literacy Study) para 4º de primaria y del TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study en inglés), no incluyen en España la variable país de nacimiento de los padres de los estudiantes. Esto puede explicar el escaso número de artículos específicos encontrados en nuestro estudio (Boado, 2014).

En el presente apartado, se van a desarrollar y debatir los distintos datos y opiniones expuestos en los artículos seleccionados sobre qué factores repercuten en el rendimiento escolar y la adquisición de la competencia lingüística para que las personas migrantes se integren y consigan un nivel óptimo. Así, como un debate sobre si la desventaja lingüística es la clave para identificar el menor rendimiento académico.

5.2. Edad

Dentro de los mismos, la edad es un factor que influye directamente en la integración. Es de gran relevancia la edad de llegada al país de acogida, así como los años que lleva viviendo y escolarizado en España. Las primeras generaciones obtienen como es lógico menores puntuaciones que las segundas generaciones y las personas autóctonas (Álvarez-Sotomayor A. 2020), entendiendo como primera generación los niños nacidos en sus países de origen, pero integrados a la llegada a España a nuestro sistema y como segunda generación, los ya nacidos en España.

5.3. Sexo

Otro factor a considerar en la integración y rendimiento escolar del inmigrante es el rol social que tienen las mujeres y los hombres en las comunidades de origen,

específicamente en la sociedad musulmana. En ocasiones los padres tienen menos aspiraciones de promoción social y por lo tanto educativa de las niñas.

El trato diferente en el mundo árabe de las expectativas académicas para hombres y mujeres, son percibidas por profesores y alumnos y en muchas ocasiones se ven reflejadas desde temprana edad en, por ejemplo, la integración de las niñas en actividades extraescolares, como deportes o excursiones. Esta circunstancia limita las posibilidades de ampliación lingüística, que, en el niño, está muy en relación con el juego y la relación con los pares.

También la relación que se establece entre los alumnos con los profesores, dependiendo del sexo de los mismos, puede generar choques culturales y limitaciones para la integración (Azofra, Ruíz, Nuñez et al, 2000).

5.4. Nivel de escolarización previo

El nivel de escolarización previo a la llegada a España también tiene importante repercusión en los resultados académicos. El alumnado con una trayectoria previa de escolarización donde haya adquirido ciertos hábitos y conocimientos se integrará de manera más sencilla, aunque desconozca el idioma y cambie de sistema educativo. Mientras que el alumnado migrante que no haya recibido una educación formal previa tendrá que superar también ese obstáculo (Español, 2017).

5.5. Nacionalidad de procedencia- religión-cultura-lengua

El país de origen y el propio hecho de ser inmigrantes generan una situación de discriminación (Boussif, 2019)

El proceso de migración provoca que las personas abandonen una serie de características definitorias de su persona. Esta coyuntura supone un sentimiento de pérdida de identidad, situándose en la obligación de redefinir su personalidad en la que empieza a formar parte su condición de inmigrante.

Las estrategias de aculturación se pueden ver afectadas, así como el bienestar psicosocial; el aprendizaje de un nuevo idioma puede llegar a suponer un conflicto identitario al entenderse como “traición” a su propia cultura, así como generarse el sentimiento de anonimato cultural. De esta manera, la actitud de las personas migrantes ante la comunidad de acogida tendrá repercusiones directas en la competencia

lingüística. Es decir, su lengua marcará su identidad de grupo. Por tanto, su nivel de adquisición variará de conseguir una integración y desarrollo de la lengua al completo, o al contrario, estancarse en los conocimientos suficientes para expresar sus necesidades, dependiendo del sentimiento de pertenencia al endogrupo y la identidad social que adquieran en la comunidad de acogida. (Miras Páez, E., 2017).

Dentro de los factores del entorno, cabe destacar el distanciamiento entre la cultura escolar y los marcos de referencia de los grupos migrantes. Esta distancia obliga a este grupo a elegir entre la identidad familiar o étnica o la de la mayoría. En función de acortar esta distancia, habría que abandonar un enfoque eurocentrista y tratar de incluir en los centros educativos las celebraciones y costumbres de los distintos grupos, más allá del folklore. (Español, 2017).

Dentro de los diferentes aspectos culturales, hay que considerar que algunos grupos tienen bajas expectativas sobre la utilidad de la escuela (Español, 2017). Consideran que su futuro mejor estará en la incorporación al trabajo, independientemente de la formación recibida. (Abajo y Carrasco, 2005). La presencia de referentes de éxito educativo en el entorno familiar contribuye a romper con estos marcos y es un elemento de peso en las trayectorias de éxito de alumnos migrados o pertenecientes a minorías étnicas (Abajo y Carrasco, 2005; Pàmies Rovira, 2013).

La lengua propia es uno de los elementos fundamentales para marcar la identidad grupal (Español, 2017; Sancho Pascual 2014), de la misma manera que la adquisición de la nueva lengua de la comunidad de acogida es una manera de favorecer el acercamiento a la misma. La nueva lengua le redefine y entra a formar parte de un nuevo grupo perdiendo en cierta medida su identidad social previa. El posicionamiento del inmigrante o la capacitación en la escuela a este respecto, va a tener implicaciones y consecuencias lingüísticas, que le permitirán evolucionar o le limitarán .

5.6. Bilingüismo

En España existen diversas comunidades autónomas bilingües. En la actualidad: Galicia: castellano y gallego; País Vasco: castellano y euskera y Cataluña, Comunidad Valenciana: castellano y valenciano y Baleares: castellano y catalán. El considerar, como un factor de gran peso, la convivencia de dos lenguas oficiales ya ha sido detectado y existen numerosos estudios, que aportan una interesante información al respecto. La mayoría de ellos refieren que los profesionales entrevistados, no consideran

que esto sea una dificultad añadida para la integración, pero sí se produce una situación, cuando menos, curiosa, que es que los niños no hispanohablantes no tienen dificultades en aprender catalán ni español, y sin embargo los hispanohablantes, tienen más dificultad en aprender catalán, lo cual se atribuye a no tener la imperiosa urgencia de comunicación, pudiéndose manejar en español (Etxeberria, Garmendia, Murua et al, 2018).

Varios de los entrevistados señalan que el colectivo de niños chinos es quizás los de más complicada integración. Ya sea por sus enormes dificultades en aprender en idioma, o por la poca implicación de sus familias, lo cierto es que según los profesionales, los orientales, y más específicamente los chinos, tienden a adoptar actitudes segregacionistas, a diferenciarse de los demás, sobre todo por el comportamiento poco participativo de los padres en el proceso educativo (Azofra, Ruíz, Nuñez et al, 2000).

5.7. Parámetros culturales

El nivel cultural del estudiante y la familia inmigrante influye decisivamente en su capacidad de integración en la escuela y el entorno en general. La cultura es un parámetro facilitador del entendimiento y comprensión de las normas que rigen en cada sociedad, así como de la posterior habilidad para adaptarse a ellas.

También es importante el conocimiento por parte del profesorado de la cultura del país de origen del alumno.

A su vez, este factor, está íntimamente relacionado con la edad del alumno. En primaria siempre será menor el bagaje y la impronta cultural del alumno, que en secundaria, mucho más arraigada (Azofra, Ruíz, Nuñez et al, 2000). También hay que considerar la falta de capacidad de las familias para acompañar y ayudar a los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar no solo, porque tienen bajo nivel educativo, sino porque desconocen la lengua y/o porque desconocen el funcionamiento del sistema educativo (Naidoo, 2009; Pàmies Rovira, 2013).

5.8. Nivel cultural/ ambiente social

Aunque la escuela es un entorno protegido, donde la integración es la norma y la organización de la misma está estructurada de manera formal, existen agentes externos

modificables.

El ambiente social del barrio o distrito o pueblo que rodea a la escuela, influye en lo que ocurre en la misma. Que exista una actitud de aceptación o de rechazo hacia el extranjero y/o una buena convivencia, influye en la integración de los menores en la escuela y por lo tanto en su rendimiento. El respeto hacia la diversidad cultural en la sociedad puede necesitar el apoyo de políticas de integración que trabajen desde fuera en paralelo a la integración educativa interna (Azofra, Ruíz, Nuñez et al, 2000).

5.9. Familia

La familia es un elemento clave en el desarrollo escolar de cualquier estudiante y mucho más en los grupos vulnerables como el de la emigración. Por muchos autores, es considerado el factor más importante.

Parece razonable pensar que la integración en la escuela, va paralela a la integración en la sociedad en general. Ello depende en gran medida del papel activo que tengan los padres en la participación e implicación en la educación de sus hijos en la escuela. En algunas ocasiones se reduce a acudir a las citas programadas por los tutores y a instancia de estos y nunca en reuniones de padres o asociaciones como las APA. Este alejamiento se da fundamentalmente en árabes u orientales. También hay que decir, que en determinados entornos, mayoritariamente deprimidos económicamente, tampoco se produce la participación de los padres autóctonos.

La buena relación o al menos la relación de los docentes con las familias, mejoraría la integración y rendimiento de los alumnos, por lo que se debe analizar las causas del distanciamiento (desconocimiento del idioma por los padres o falta de hábito en sus países de mantener esta dinámica) y generar canales de información a las familias, adaptándose como un reclamo atractivo para las mismas. A este respecto existen en los últimos años diversas iniciativas de la comunidad educativa, que parece va mejorando la relación (Azofra, Ruíz, Nuñez et al, 2000).

Otro elemento que ha estudiado y demostrado como buen indicador de la integración migratoria es si ambos progenitores son inmigrantes o solo uno de ellos y el otro es nacido en España. El informe PISA según Zinovyeva afirma que en estos casos el alumno hijo de parejas mixtas está en similares condiciones al nativo (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020; Zinovyeva, Felguero-so y Vázquez 2013).

Otro elemento interesante de la influencia de la familia en la integración escolar, que

implica múltiples subfactores socioeconómicos y culturales, es la actitud de la misma hacia la idea de instalarse definitivamente en el país o considerarlo un lugar de paso para obtener una rentabilidad económica que le permita volver a su país de origen. La motivación e interés en integrarse en estas circunstancias es transmitida de padres a hijos y genera una actitud bien diferente (Español, 2017).

Además, en el núcleo familiar de los inmigrantes, se dan como en otras poblaciones vulnerables muchos más casos graves de desestructuración familiar, a veces familia directa ausente, ausencia de uno de los progenitores, que llevan a una escasa atención general del niño y por lo tanto de su desenvolvimiento en la escuela (Azofra, Ruíz, Nuñez et al, 2000).

5.10. Nivel económico

Las circunstancias económicas de cualquier familia, inmigrante o autóctona repercuten en la integración escolar, aunque en nuestro sistema público se vea paliada por ayudas al comedor, al desayuno o para compra de material escolar.

No obstante, en infantil y en primaria, no influye en el abandono escolar la búsqueda de trabajo para apoyar a la familia.

Sí se da el caso con frecuencia de convivencia de varias familias y hacinamiento doméstico, que puede repercutir en malos hábitos cotidianos como carencias en la higiene, así como falta de espacio para tareas escolares organizadas en casa (Azofra, Ruíz, Nuñez et al, 2000).

En España se describe la desigualdad socioeconómica como factor explicativo de desventaja escolar en prácticamente la totalidad de las publicaciones (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou 2016; Schnell y Azzolini 2015; Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez 2013; Calero, Choi y Waisgrais 2009), al igual que en la literatura internacional (Levels, Dronkers y Kraaykamp 2008). Si bien se afirma que, el origen social no explica más del 50 % o el 60 % de los resultados, lo que deja lugar para otro tipo de factores (Heath, Rotheron y Kilpi 2008).

5.11. Rechazo. Marginación

Hay una tendencia a identificar a las personas inmigradas a partir de lo que no tienen (Miquel 1995, Villalba y Hernández 2008). Así pues, suelen considerarse carentes de dinero, de educación, de conocimientos, de trabajo, etc. Hay, por lo tanto, una cierta

visión de superioridad (Miras Páez, E., 2017).

Se les define a partir de aspectos que les son ajenos, pero no de aquellos que sí poseen. Y, sin embargo, los inmigrantes son personas iguales que los individuos que conforman la sociedad de acogida, (Miquel, 2003)

Por otra parte, en España, hay una tendencia a que los inmigrantes vivan mayoritariamente en barrios marginales. Puesto que la inmigración presente en el panorama nacional es una inmigración económica (inmigrantes que vienen en busca de oportunidades laborales) el alumnado extranjero, se encuentra mayoritariamente en zonas concretas y en barrios marginales, porque la distribución de la población no se hace de manera igualitaria. Esto fomenta la segregación escolar (Goenechea, 2016), y que se estigmatice a este colectivo. Pues estos barrios, por norma general, son los más conflictivos, ya sea por la falta de oportunidades, de recursos o de educación de calidad. La concentración del alumnado inmigrante en centros concretos supone una situación de segregación doble, que origina, sin lugar a duda, efectos negativos tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general.

5.12. Factores dependientes del centro escolar / docentes

La enseñanza de calidad, ante la actual diversidad en los centros educativos se sustenta básicamente en tres puntos: los recursos materiales (libros didácticos dirigidos a los alumnos inmigrantes, diccionarios, etc.), los profesionales de apoyo como (psicólogo, asistente social, sociólogo, un especialista en interculturalidad) y ratio de alumnos y la formación del profesorado docente.

El número de alumnado inmigrante es un factor importante en sí mismo, independientemente de los recursos disponibles en el centro. Una institución es capaz de absorber un número máximo de niños de origen inmigrante, si el balance de nativos y migrantes se pierde, los objetivos de una enseñanza de calidad son inalcanzables. Los docentes pueden invertir un mayor tiempo en el apoyo educativo de los niños y niñas con estas características, ya sea para construir una óptima competencia lingüística o un mejor rendimiento académico, pero este tiempo será limitado (Azofra, Ruíz, Nuñez et al, 2000).

Para propiciar la integración y ayuda a los alumnos, fundamentalmente en los primeros contactos con el centro y con el idioma, son necesarios otros profesionales de apoyo. Entre ellos se valoran los departamentos de orientación y sus iniciativas como las

escuelas o talleres de padres y madres. (Munaro, 2018).

Es esencial para la integración, no solamente respetar la cultura de los alumnos inmigrantes, sino favorecer que ella pueda mantenerse y desarrollarse. Estos otros profesionales servirían de puente entre la escuela y la sociedad, fundamentalmente con organizaciones tan consolidadas como Cruz Roja o Caritas o asociaciones de vecinos, los espacios deportivos y recreativos de los ayuntamientos, bibliotecas y otros espacios culturales necesitan volcarse en la promoción del contacto entre las distintas culturas. (Munaro, 2018)

Otro de los factores a considerar es la formación del profesorado sea en el tipo de aula que sea y tenga establecida la Comunidad autónoma o el centro. El profesor por una parte debe estar formado y por otra tener recursos para llevar a cabo su tarea educativa, y hacer frente a diferentes situaciones que pueden surgir en el seno de este ambiente multicultural.

De especial importancia es la formación en interculturalidad, la atención en el entorno de diversidad, y fundamental la enseñanza del español como lengua extranjera. (Boussif, 2019)

En este punto cabe destacar que diversos trabajos fundamentalmente sobre encuestas realizadas a profesores, un gran número de docentes reconocen sus carencias, aunque otros no tienen conciencia de ese déficit. (González-Gil, Martín Pastor, Flores Robaina et al., 2013).

No existe una formación extra exigible y reglada en el ámbito docente para desarrollar la profesión docente en este medio. Solo en algunos casos como el de Madrid o País Vasco, se exige que el docente tenga experiencia y formación de español como lengua extranjera (Arroyo González, 2011).

La mayoría de los profesores que trabajan en estas aulas refieren no haber recibido una formación completa específica en el tema y algunos apenas cursos de corta duración, que consideran muy limitados y escasos (Níkleva, 2018). La preparación, depende de iniciativas individuales del profesorado, lo cual no deja de ser paradójico, ya que un factor demostrado de mayor rendimiento es la importancia que el profesor dé a la diversidad cultural y su conocimiento y afrontamiento de la misma (Ríos, Moledo, y Rego, 2019).

En el momento actual, en estos centros son escasos los profesores inmigrantes o de origen inmigrante, que al compartir cultura con los alumnos inmigrantes podría ser

positivo para estos últimos (Boussif, 2019).

A pesar de las dificultades y carencias, la actitud ante la diversidad del profesorado es muy positiva y motivadora (Munaro, 2018).

Debido a que la atención a los alumnos es más intensa, el trabajo conjunto del equipo docente que se traduce en una ayuda mayor a los alumnos inmigrantes, sobre todo en la enseñanza del idioma, cohesiona el equipo, salvo que se caiga en la frustración y sentimiento de falta de apoyo por parte del equipo directivo.

El Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) plantea seis niveles para identificar el dominio del idioma (a saber: A1, A2, B1, B2, C1, C2).

No obstante, y con el objetivo de ajustarlos al trabajo realizado por el profesorado de las aulas de adaptación lingüística, estos seis niveles pueden ser reducidos a cuatro; siendo: niveles 0, 1, 2 y 3 (Santos de la Rosa, 2021)

En la enseñanza de español a emigrantes hay que ser extremadamente cuidadosos en no caer en estereotipos. Es importante la imagen que el profesor de español como representante de la comunidad receptora, tiene del inmigrante. (Miras Páez, 2017). De manera que no se puede considerar a todo el colectivo por igual, ya que cada uno arrastrará una cultura y un pasado, además de centrarse en sus habilidades y competencias, y no en aquello que no saben (Moreno García, 2007).

Otro punto a considerar en la formación del profesorado es el sistema de acceso al puesto de trabajo. Tras el concurso de méritos y convocatorias anuales para acceder a las plazas de acogida, se puede dar la situación de que el profesor encargado, es el que menos méritos o experiencia tiene en el centro o el último en incorporarse, con lógicamente menos formación y experiencia en atención al alumnado inmigrante o a la interculturalidad (Etxeberria, Garmendia, Murua et al, 2018).

En relación con este último elemento, y a caballo entre los elementos culturales y los escolares, podemos situar la distancia existente entre la cultura escolar y los marcos de referencia de estos grupos. La falta de contenidos que les sean relevantes cultural y socialmente y el predominio de un enfoque eurocéntrico -y androcéntrico- (Mirza y Reay, 2000), así como la ausencia de referencias a sus celebraciones o costumbres en la organización escolar más allá de lo folklórico (Alcaraz, 2010) contribuyen a su distanciamiento de la escuela en la medida en que se ven obligados a elegir entre la identidad familiar o étnica y la de la mayoría.

6.- Conclusiones

Del trabajo realizado se extraen las siguientes conclusiones:

- La mayoría de los factores que influyen en el rendimiento escolar, son interdependientes y multidisciplinares.
- Son escasos los trabajos empíricos que miden la influencia independiente de las variables relacionadas con los factores personales, familiares y económicos con el rendimiento escolar de los alumnos inmigrantes.
- Las publicaciones empíricas sobre rendimiento escolar de migrantes, hacen referencia a un número reducido de variables, o se realizan en subgrupos tan pequeños que sus resultados no son generalizables a toda la población emigrante.
- Como factores personales implicados en la integración, hay que destacar la generación a la que pertenece el alumno, edad de escolarización y escolarización previa.
- Como factores socioeconómicos, bajo poder adquisitivo, vivir en barrios marginales y hacinamiento en el hogar.
- Como factores familiares, miedo a la pérdida de identidad y desestructuración del núcleo familiar.
- Como factores escolares, disponibilidad de recursos materiales para el profesorado y el alumnado), humanos (tiempo y formación de los docentes) y estructurales (planes organizativos aplicables o ratios de alumnado)
- Aunque la tendencia parece clara, no se puede afirmar en el momento actual la relación directa entre la competencia lingüística y el rendimiento escolar.

7.- Líneas de investigación futura

Elaboración de estadística nacional específica, o ampliación y análisis de la información recogida por las fuentes ya existentes como el informe PISA de los factores directamente relacionados con la emigración, que permita el estudio de variables independientes de rendimiento escolar en inmigración y competencia lingüística.

8.- Bibliografía

- Abajo Alcalde, J. E., & Carrasco Pons, S. (2005). Gitanas y gitanos en la encrucijada: éxito académico, relaciones de género y cambio cultural. *Fernández García, Tomás/G. Molina, José (coords.): Multiculturalidad y educación/teorías, ámbitos, prácticas. Madrid: Alianza Editorial, 217-248.*
- Alcaraz, A. O. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelasI. *Revista de educación no 353. Identidad y educación.*
- Alexopoulou, A. (2010). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas, (9), 86-101.*
- Álvarez-Sotomayor, A., & Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Internacional de Sociología, 78(3), 160.*
- Arroyo González, M. J. (2011). Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. *Segundas Lenguas e Inmigración, 5, 114-139*
- Azofra, M. C., Ruíz, C. M. S. P., Nuñez, T., Galvin, I., & Alvarez, M. C. M. (2000). La escolarización de los hijos de inmigrantes en España. *Confederación Sindical de CC. OO.*
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera. Arco/Libros.*
- Berrio, F. J. (2012). Análisis crítico de los programas de inmersión lingüística en el contexto escolar: una propuesta de mejora. *Lengua y migración/Language and Migration, 4(1), 33-62.*
- Boado, H. C. (2014). Inmigración y educación: los problemas tempranos de rendimiento escolar de los hijos de los inmigrantes. *Anuario CIDOB de la Inmigración, 163-184.*
- Boussif, I. (2019). La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 33(2).*

- Calero, J., Choi, Á., & Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en PISA-2006. Cuadernos económicos de ICE, (78).
- Chavarría, M. I., Giménez, E. L., Castells, L. A., Macià, E. A., & Caimons, J. M. C. (2007). La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas (Vol. 239). Grao.
- Cortés Moreno, M., Martín Peris, E., Atienza, E. et all.(2008) 55008 Diccionario de términos clave de ELE .Publisher: Madrid: SGEL. ISBN: 978-84-9778-416-0.
- Cots, J. M. et alii. (2007). La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas. Barcelona: Graó
- Español, U. C. (2017). Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención.
- Etxeberria, F. (2005). Lenguas inmigrantes en la escuela en España. Cuadernos interculturales, 3(5), 9-30.
- Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H., & Arrieta, E. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. RES, Revista de Educación Social, 27, 93-119.
- Fernández López, M. C. «Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares». Doblele: revista de lengua y literatura, [en línea], 2018, Vol. 4, p. 140-58,
- Fernández López, M. C., & García López, P. (2017). La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: instrumentos para su análisis. Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas, 11(23), 73 - 91. <https://doi.org/10.26378/rmlael112331>
- Fernández López, M. D. C. F. (2017). Integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: análisis de necesidades formativas y curriculares. In Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español: Actas del III Congreso Internacional SICELE (p. 18). Instituto Cervantes.
- Fernández López, M.C. (coord.) (2015). La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. ISBN: 978-84-16133-87-1.

- Garrote Rojas, D., Arenas Castillejo, J. A. y Jiménez Fernández, S. (2018). Educación intercultural en el aula: profesorado y TIC. *Prisma Social: revista de investigación social*, (22), 326-345
- Goenechea, C. (2016). Presentación al monográfico: Interculturalidad, educación y comunicación.
- González Gil, F., Martín Pastor, E., Flores Robaina, N., Jenaro Río, C., Poy, R., & Gómez Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado.
- Griffin, K. (2005) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.
- Heath, A. F., Rethon, C., & Kilpi, E. (2008). The second generation in Western Europe: Education, unemployment, and occupational attainment. *Annu. Rev. Sociol.*, 34, 211-235.
- Krashen, S. D., (1977). «El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2», en: J. Muñoz Licerias, 1992, *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor. (Colección Lingüística y Conocimiento, nº 14).
- Levels, M., Dronkers, J., & Kraaykamp, G. (2008). „Immigrant Children’s Educational Achievement in Western Countries: Origin.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013.
- López, M. R., & Sequera, S. M. (2013). Diferencias en el rendimiento educativo de nativos e inmigrantes en España. *Revista de Sociología de la Educación- RASE*, 6(1), 72-90.
- Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. *Vademécum para la formación de profesores*. SGEL
- Miquel, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados", *Didáctica*, 1, Servicio de Publicaciones de la UCM, Madrid, 241-254.
- Miquel, L. (2003). Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes. *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, 5-24.

- Miras Páez, E., & Sancho Pascual, M. (2017). La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes. en: Cestero Mancera, Ana María/Penadés Martínez, Inmaculada (eds.): Manual del profesor de ELE. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 865-912.
- Mirza, H. S., & Reay, D. (2000). Spaces and places of black educational desire: Rethinking black supplementary schools as a new social movement. *Sociology*, 34(3), 521-544.
- Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España. *Lengua y migración/Language and Migration*, 1(1), 121-156.
- Moreno García, C. (2007): “Presentación. La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas”, *La enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en contextos educativos multilingües. Monográfico. Revista de Educación*, 343, pp. 15-33.
- Munaro, J. G. (2018). La percepción de los profesores sobre la adaptación de los alumnos inmigrantes: actitudes y cotidiano escolar. *Revista Psicologia e Educação On-Line*, 1(1), 11-23.
- Naidoo, L. (2009). A structuration theory analysis of the Refugee Action Support program in Greater Western Sydney. *Australian journal of teacher education*, 34(4), 5.
- Níkleva, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 4, 159-175
- Ortiz Granja, D. (2015). La educación intercultural: el desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (18), 91-110
- Pàmies Rovira, J. (2013). Trajectòries d'èxit dels i les joves marroquines a Catalunya. Una anàlisi qualitativa des d'una perspectiva comparada.
- Ríos, F. X. C., Moledo, M. L., & Rego, M. A. S. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55(1), 19-37.

- Rodríguez, L. C. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política y sociedad*, 45(1), 205-235.
- Sancho Pascual, M. (2014). Integración sociolingüística de los inmigrantes ecuatorianos en Madrid.
- Santos Gargallo, I. (1993). Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. *Síntesis*.
- Santos-de-la-Rosa, I. (2021). La incorporación a la enseñanza reglada de jóvenes sirios. problemas y soluciones. *Tonos Digital*, 40(0).
- Schnell, P., & Azzolini, D. (2015). The academic achievements of immigrant youths in new destination countries: Evidence from southern Europe. *Migration Studies*, 3(2), 217-240.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Londres: Longman.
- Villalba, F., & Hernández, M. (2008). La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículum. *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*, 95.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vazquez, P. (2014). Immigration and student achievement in Spain: evidence from PISA. *SERIEs*, 5(1), 25-60.