

La atención lingüística a inmigrantes en España

Aplicaciones en la educación secundaria

Máster en Formación del Profesorado - UNED

Victoria Marrero





© Victoria Marrero

Registrado en el Registro de la Propiedad Intelectual

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y ss Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO) vela por el respeto a los citados derechos.

3. La inmigración en el aula. Repercusiones lingüísticas, comunicativas y académicas

Índice

3.1. Análisis cuantitativo	46
3.1.1. ¿De dónde vienen?	47
3.1.2. ¿Cómo se reparten por España?.....	48
3.1.3. ¿Cómo se distribuyen en niveles de escolarización?	50
3.1.4. ¿A qué colegios van?	51
3.2. Análisis cualitativo.....	53
3.2.1. La percepción de la comunidad escolar	53
3.2.2. El rendimiento del alumnado extranjero	55
3.2.3. Las medidas para favorecer la integración.....	57
3.3. Conclusión	58

Resultados de aprendizaje de este capítulo

- Conocer la normativa que regula la atención al alumnado extranjero en el sistema de enseñanza no universitario español
- Reflexionar de forma documentada sobre la situación en las aulas, en relación con la enseñanza de la lengua y la cultura a los estudiantes extranjeros.
- Argumentar a favor de la integración escolar de los menores extranjeros, conociendo sus beneficios a corto y largo plazo, y ser conscientes de los peligros producidos por la segregación escolar.
- Identificar las causas de la desventaja educativa del alumnado inmigrante

3. La inmigración en el aula. Repercusiones lingüísticas, comunicativas y académicas

Los inmigrantes, sea cual sea su situación legal, tienen reconocido el derecho a la educación por la Ley de Extranjería. La lengua de acogida es considerada por la ley como un requisito indispensable para una buena integración, y para el éxito escolar. Sin embargo, su enseñanza tiene lugar en el marco de la educación compensatoria (Real Decreto 299/1996). En el próximo capítulo se planteará una reflexión sobre las implicaciones, visibles y ocultas, de esta decisión administrativa.

La enseñanza básica gratuita es un derecho reconocido por la Constitución Española y también una obligación para los menores de 16 años. Las leyes españolas de educación integran en un sistema común y obligatorio un ciclo de enseñanza primaria y otro de secundaria; las competencias para regularlos se dividen entre el Estado y las Comunidades Autónomas, aunque la Unión Europea también ha presentado algunas iniciativas en este sentido.

- Por lo que respecta a la normativa estatal, con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, Real Decreto de 28 de febrero de 1996, Orden Ministerial de 22 de julio de 1999), comenzó la adscripción de la atención a los inmigrantes en el área de educación compensatoria. La LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa) no modificó este punto sustancialmente. Y la más reciente LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) continúa sin alterar en lo más mínimo esta situación, considerando un único grupo a los estudiantes que requieren una atención educativa diferenciada por “presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, **por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje**, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar”

- En lo que concierne a la normativa autonómica, además de las medidas de educación compensatoria, las Comunidades Autónomas han desarrollado algunos programas específicos para la enseñanza de la *lengua vehicular*: Aulas Enlace (Comunidad de Madrid), Aulas de Adaptación Lingüística (ATAL, en Andalucía), Aulas de Acogida (Murcia), Aulas de Inmersión Lingüística, Aulas Puente. Más tarde, además, se incorporó la enseñanza de español para inmigrantes a los Centros de

Formación de Adultos²². Lamentablemente, en muchos casos, después de la crisis de 2008 esos programas quedaron desactivados o sin suficiente financiación.

- La política de la Unión Europea también ha ido variando significativamente en las últimas décadas. A principios del siglo XXI desarrolló el *Programa Común para la Integración – Marco para la integración de los nacionales de terceros países en la Unión Europea*, de 2005, en el que se establecían los Principios Básicos Comunes (PBC) sobre integración, además de otros mecanismos de apoyo, como los Puntos de Contacto Nacionales para la integración, el Foro Europeo sobre la Integración y los informes anuales sobre inmigración e integración. En 2016, ese Programa fue sustituido por el *Plan de acción de la Comisión para la integración de nacionales de terceros países*, que combinaba el apoyo a menores no acompañados con acciones de sensibilización intercultural, clases de bienvenida en el marco de Erasmus+ y 100 000 licencias para cursos de idiomas en línea (en sustitución de las más costosas clases presenciales). Finalmente, en 2024 la UE firmó el *Nuevo pacto sobre Migración y Asilo* donde las acciones de formación e integración han sido sustituidas por diversas regulaciones normativas: un procedimiento de asilo común, una nueva *Agencia de Asilo*, un *Reglamento de Control*, un *Reglamento de Gestión del Asilo y la Migración*, la actualización de la base de datos de impresiones dactilares... Ni rastro de la integración.

Los mecanismos de atención a la diversidad que se encuentran a disposición de los profesores se articulan en distintos niveles: proyecto educativo del centro, proyectos curriculares y adaptación curricular de cada alumno, en las aulas de apoyo en caso necesario.

En el tema siguiente presentaremos estos instrumentos, aquí nos vamos a centrar en dibujar la situación de los niños y adolescentes inmigrantes (que últimamente reciben la etiqueta de "alumnado con integración tardía") en nuestro sistema escolar, tanto desde un punto de vista cuantitativo, estadístico, como cualitativo: su nivel de integración, sus éxitos y sus dificultades.

3.1. Análisis cuantitativo

Los datos estadísticos sobre el número de extranjeros en los centros de enseñanza no universitaria españoles son proporcionados por el Ministerio de Educación. Actualmente el alumnado extranjero está en máximos

²² Más información en Hernández y Villalba: "La enseñanza del español a inmigrantes. Atención educativa, análisis y propuestas de actuación". En el Centro Virtual Cervantes. Foro para la inmigración. Documentos

históricos en nuestro país: ha pasado en tres años del 10,3% del total de estudiantes en enseñanzas no universitarias (curso 21-22) al 13,5% (curso 24-25), en cifras absolutas, más de 1 125 000. Su evolución desde el curso 94-95 puede verse en el siguiente gráfico. Se observa un crecimiento muy marcado en la primera década del siglo XXI, un estancamiento o ligero descenso durante los años de la crisis, y un repunte reciente, con el efecto de la pandemia claramente perceptible, y un ascenso exponencial desde 2022 que se asemeja más a la curva del padrón municipal (INE) que a la del OPI (gráfico 2.5).

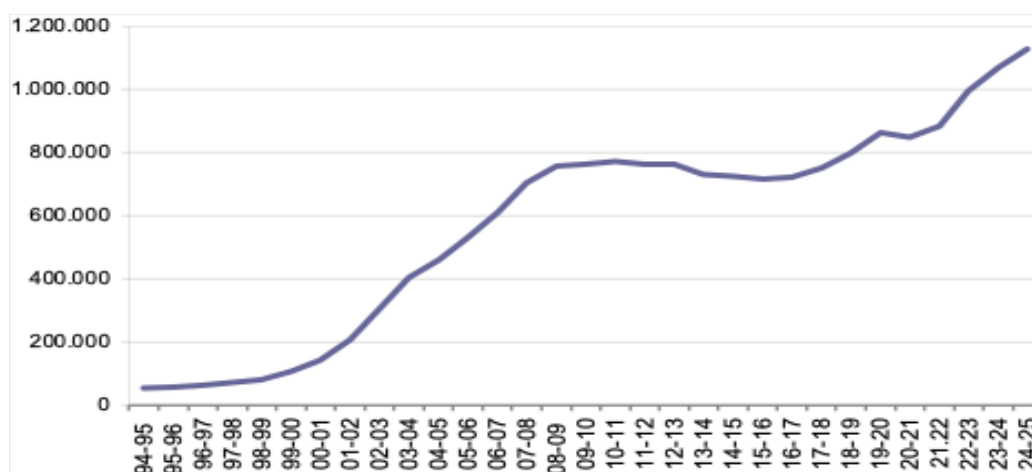


Gráfico 3.1. Evolución anual del alumnado extranjero en enseñanza no universitaria. Elaboración propia a partir de los datos de Ministerio de Educación.

Si analizamos el porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de matriculados vemos que, efectivamente, desde el curso 22-23 ha crecido notablemente, y se acerca, en el conjunto del país, al 15%, una cifra tradicionalmente considerada límite para una adecuada integración.



Gráfico 3.2. Evolución anual del porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de matriculados en enseñanza no universitaria. Elaboración propia a partir de los datos de Ministerio de Educación

En resumen, los datos generales muestran una llegada masiva reciente de estudiantes extranjeros al sistema escolar no universitario en España. En los apartados siguientes veremos cuál es su procedencia, cómo se reparten por la geografía española, cómo se distribuyen en los sucesivos niveles del sistema escolar y en los dos grandes ecosistemas de formación: el público y el privado.

3.1.1. ¿De dónde vienen?

En general, como es lógico, su distribución es paralela a la de los adultos que presentábamos unas páginas atrás. Sin embargo, no coincide en todos los detalles. El predominio de los rumanos en las estadísticas de adultos no es tal en las de menores: son los marroquíes los más numerosos en la escuela, tanto tradicionalmente como en las últimas estadísticas disponibles. Una explicación para ello puede ser la diferente tasa de maternidad de un colectivo y el otro. Y los colombianos, que en las estadísticas generales no aparecían entre los diez colectivos más numerosos (en realidad, actualmente ocupan el undécimo lugar), oscilan en el sistema escolar en los últimos años entre el tercer y el cuarto puesto.

En general, puede resultar interesante comparar la situación actual con la que existía hace 15 años, como nos muestra el gráfico inferior. Aunque ya entonces los niños marroquíes eran los más numerosos, la proporción de ecuatorianos era similar, y los rumanos ocupaban la tercera posición, seguidos por colombianos y bolivianos. Actualmente los niños rumanos son los segundos, y los hispanoamericanos son mayoritariamente colombianos, venezolanos y peruanos. Los niños chinos eran los novenos, y actualmente son los sextos, seguidos por ucranianos (que hace 15 años no aparecían en el gráfico) e italianos; los niños británicos, que entonces ocupaban la décima posición ahora están en la 15.^a (aunque sus mayores son, recordemos, los cuartos más numerosos, gráfico 2.6).

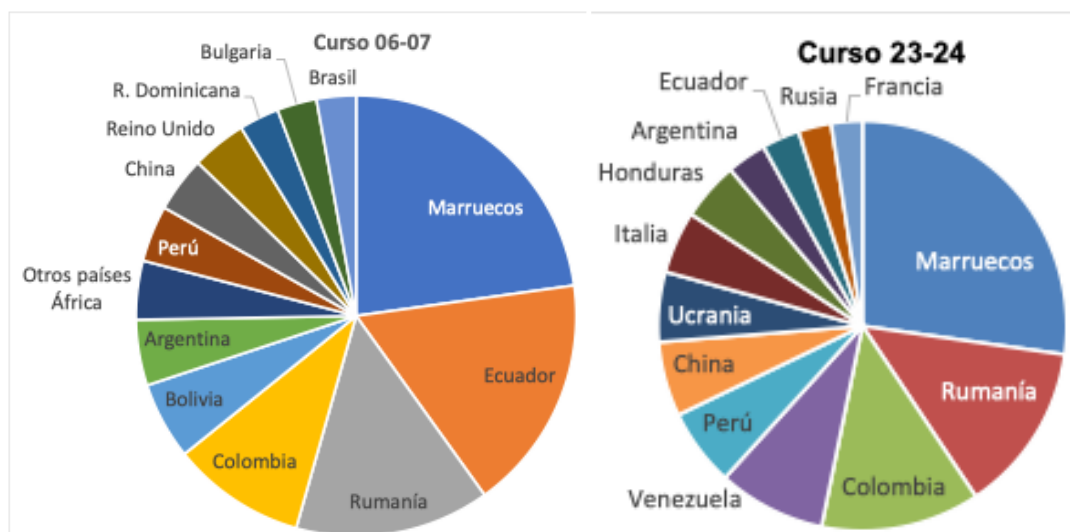


Gráfico 3.2. Procedencia geográfica por países de los alumnos extranjeros no universitarios. Comparación del curso 2007-08 (gráfico de la izquierda) y 2021-22 (gráfico de la derecha). Datos: Ministerio de Educación

3.1.2. ¿Cómo se reparten por España?

La distribución de estos alumnos por la geografía española, en cifras absolutas, muestra que Cataluña, Madrid, la Comunidad Valenciana y Andalucía acogen al mayor número de ellos, como es lógico por ser las comunidades más pobladas.



Gráfico 3.4. Alumnado extranjero no universitario por comunidades autónomas, en cifras absolutas. Curso 2023-24. Fuente: Ministerio de Educación

Por eso es interesante considerar no solo las cifras absolutas del gráfico anterior, sino también la proporción respecto al total del alumnado. Y desde

esa perspectiva la situación es bastante diferente: es en Baleares donde encontramos una mayor proporción de alumnado extranjero, seguido por La Rioja y la Comunidad Valenciana. Cataluña aparece en quinta posición, seguida por Aragón y Murcia. Madrid se queda por debajo de ese 15% de referencia, en séptima posición. Por debajo del 8% encontramos a Andalucía (a pesar de su elevada tasa de inmigración, como también tiene mucha población general, la proporción de extranjeros es relativamente baja).

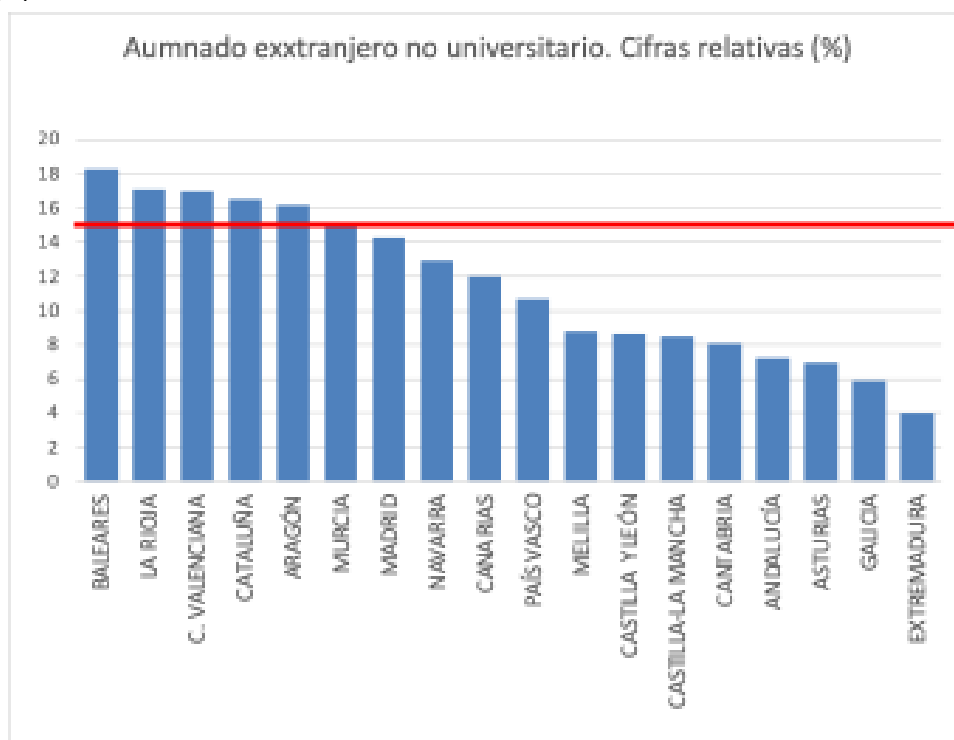


Gráfico 3.5. Alumnado extranjero no universitario por comunidades autónomas, en porcentaje sobre el total de alumnado. Curso 2023-24. Fuente: Ministerio de Educación

3.1.3. ¿Cómo se distribuyen en niveles de escolarización?

Los estudiantes extranjeros son más numerosos en los niveles de escolarización obligatoria: el 63% de los alumnos extranjeros están entre 1º de primaria (6 años) y 4º de la ESO (16 años); si les sumamos la educación infantil (de 0 a 3) el porcentaje alcanza el 80%. Esa tasa baja radicalmente en niveles de enseñanza superiores, no obligatorios: de los casi 270 000 niños extranjeros en la ESO pasan a bachillerato poco más 50 000.

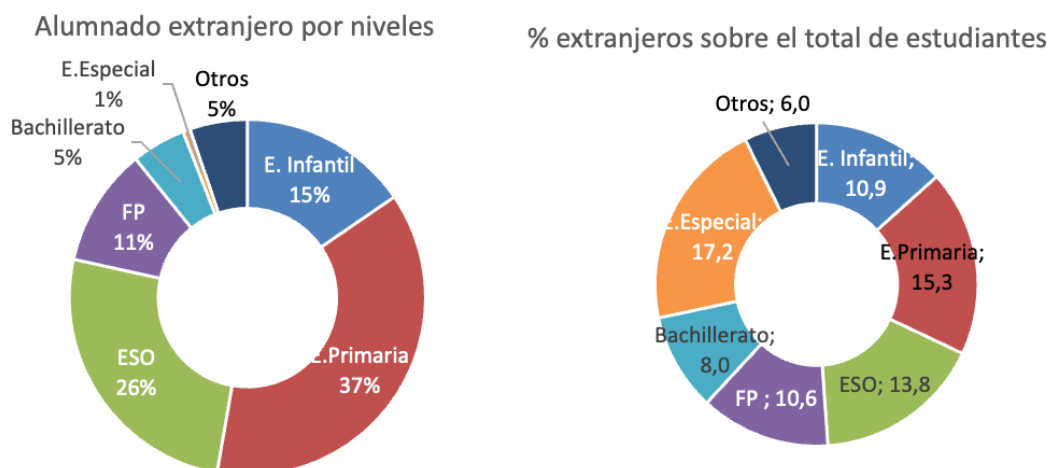


Gráfico 3.6. Alumnado extranjero por niveles de escolarización. Curso 2021-22. Datos del Ministerio de Educación

Pero, una vez más, resulta interesante analizar las cifras relativas: en el total de estudiantes en cada nivel de enseñanza, ¿qué proporción de extranjeros encontramos? Esta información aparece en el gráfico superior derecho: en primaria, son el 15%; en la ESO, el 14%, en bachillerato, el 8%. Pero lo realmente llamativo es lo que ocurren en Educación Especial: aunque solo un 1% del total de niños extranjeros está escolarizado en ese nivel de enseñanza, suponen un 17% de los niños atendidos en él. Evidentemente, la razón no es otra que nuestro ordenamiento educativo, que mete en el mismo saco (en la misma aula) a quienes sufren retraso madurativo, trastornos, altas capacidades y desconocimiento de la lengua: un despropósito.

3.1.4. ¿A qué colegios van?

La distribución del alumnado extranjero por nuestro territorio no es solo geográfica. Es también social. Uno de los temas más polémicos al respecto es la diferencia entre centros públicos y privados (entre los que se incluyen los concertados, financiados con dinero público) en lo que a proporción de inmigrantes se refiere: están abrumadoramente concentrados en los colegios públicos (casi en un 80%).

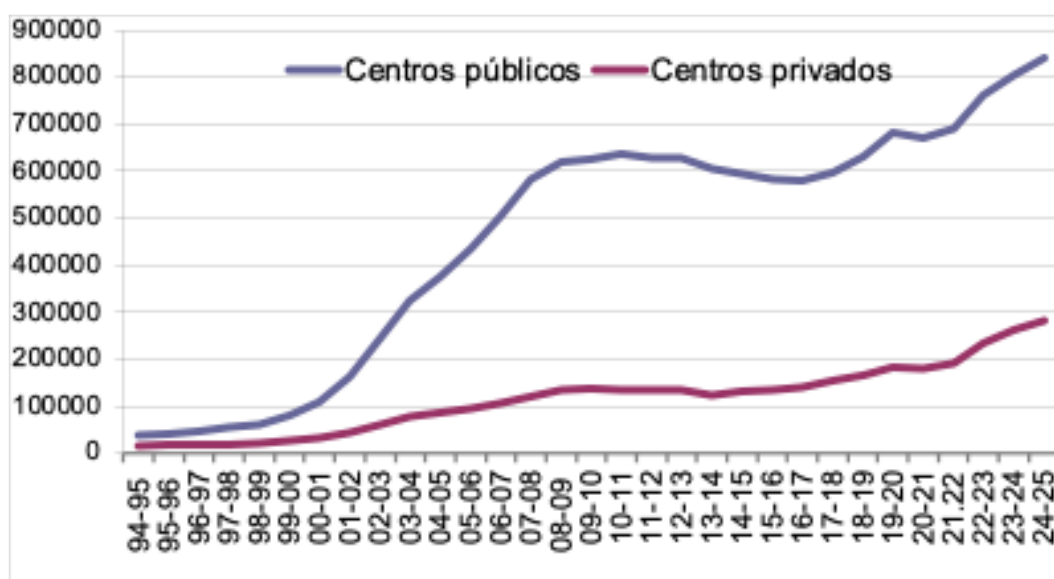


Gráfico 3.7. Escolarización de los alumnos extranjeros por titularidad del centro.
Elaboración propia. Datos del M. Educación.

Salta a la vista la enorme diferencia entre centros públicos y privados: estos últimos siguen sin alcanzar los 300.000 alumnos extranjeros, mientras los primeros casi triplican esta cifra. A su vez, la concentración de alumnos inmigrantes en determinados centros públicos provoca la huida de los autóctonos hacia colegios concertados y privados, con el resultado final de una segregación “de facto”²³.

Las consecuencias negativas de esos “guetos” formativos se han visto en países de nuestro entorno con mayor tradición en la recepción de extranjeros. Posiblemente por eso el Real Decreto de 28 de febrero de 1996 ya establecía la necesidad de una distribución equilibrada entre todos los centros financiados por la administración. Sin embargo, “los mecanismos de disuasión para que los alumnos y alumnas extranjeros no acudan a los centros concertados son de lo más diversos: desde el ideario confesional del centro, pasando por el precio del comedor, hasta las actividades extraescolares obligatorias y muy costosas. Pero el principal obstáculo para la distribución equilibrada del alumnado extranjero es el alta ratio [sic] de ocupación en las aulas de centros concertados, que les permite establecer limitaciones en el proceso de admisión ya que hay siempre plazas insuficientes en relación a las matriculaciones” (*La integración del alumnado extranjero en la escuela 2008*: 39).

²³ Puede leerse a este respecto el artículo de Lidia Farré en El Observatorio Social de la Fundación “La Caixa” titulado “Inmigración, integración y sostenibilidad del sistema educativo” (diciembre 2020). Consultado el 20/09/25 en <https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/-/inmigracion-integracion-y-sostenibilidad-del-sistema-educativo>

La Comisión Europea, en su Libro Verde sobre integración en la escuela, sigue defendiendo la conveniencia de prevenir la segregación (mediante la formación de redes “para dispersar a los alumnos inmigrantes y evitar las concentraciones”), porque una vez que aparece resulta muy difícil de erradicar.

Tras esta breve presentación numérica sobre la distribución de los menores extranjeros en España, pasaremos a un análisis cualitativo sobre la integración de esos estudiantes, sus éxitos y sus dificultades en nuestro sistema escolar.

3.2. Análisis cualitativo

No es fácil encontrar estudios cualitativos amplios, sobre el conjunto del sistema escolar español, que aborden la situación de los estudiantes extranjeros escolarizados.

3.2.1. La percepción de la comunidad escolar

Para conocer la percepción del profesorado nos remontamos al *Informe semestral realizado por el Instituto Universitario de Estudios Migratorios* de la Universidad Pontificia de Comillas en 2001, donde se presentan los resultados de encuestas realizadas a directores, jefes de estudio y profesores de educación compensatoria en 16 centros educativos de la Comunidad de Madrid sobre cómo se percibió la llegada de los niños extranjeros en el sistema educativo.

En primer lugar, hay diferencias en cuanto al tipo de centro; ya hemos hablado de la disparidad entre centros públicos o privados; también el carácter laico o religioso del colegio marca ciertas divergencias en la integración del alumnado: en los primeros las horas de religión suelen dedicarse, en los alumnos inmigrantes, a reforzar los contenidos de lengua española; en los segundos todos los alumnos van a clase de religión católica, defendida como un complemento cultural importante para que estudiantes de otras confesiones puedan comprender la cultura española. El tema religioso plantea implicaciones para la vida escolar que van más allá de la asignatura de religión; por ejemplo, es importante a la hora de seleccionar los menús del comedor. La respuesta de los colegios ante este tipo de situaciones es muy variada, desde algunos que excluyen de la dieta general alimentos como el cerdo, a otros en que esta variable no se toma en consideración. Por otra parte, la localización del centro impone ciertas tendencias: hay barrios de Madrid donde se concentran más inmigrantes de determinada procedencia (por ejemplo, asiáticos en la zona centro, o marroquíes en Tetuán y Lavapiés); lógicamente, sus hijos asisten a los colegios más cercanos.

Al margen de estas diferencias, los entrevistados coinciden al identificar las variables que más influyen en una buena integración, o en su fracaso: la continuidad en la escolarización (o su falta, motivada por la elevada movilidad geográfica de este colectivo), y la incorporación temprana al sistema escolar. A este último aspecto se le da bastante importancia: los menores extranjeros suelen llegar a España tras un proceso de reagrupación familiar, que en ocasiones dura años, años durante los cuales los niños están en su país de origen separados de sus padres (ambos o uno al menos). La incorporación al colegio coincide para ellos con un momento de desarraigo social, cultural y familiar; todo ello da lugar a lo que los psicólogos llaman “el duelo de la emigración”. Cuanto más tarde tiene lugar este proceso, mayores son sus efectos.

Las actitudes de los responsables de los centros, y sus estereotipos sobre los menores inmigrantes ocupan varias páginas en el estudio. En general, la falta de previsión ante la llegada masiva de extranjeros ha provocado que “la consideración de los alumnos inmigrantes como fuente de “dificultades” o de “conflicto” se encuentr[e] profundamente arraigada” (Comillas 2001: 60)²⁴. En general, además, el contacto con los familiares de los alumnos se considera “problemático”: “las familias de menores inmigrantes muestran, aparentemente y por lo general, un menor interés por la inserción y el éxito escolar de sus hijos” (Comillas 2001: 64), debido especialmente a su dura situación laboral, familiar y social. Solo después de algunas iniciativas por parte del profesorado se consigue concebir la inmigración como una fuente de riqueza cultural, que permite incrementar valores como la convivencia y la tolerancia. Unas líneas más adelante volveremos sobre el papel de la familia en el éxito escolar del niño inmigrante, pero basándonos en datos proporcionados por los propios niños, no en concepciones del profesorado. Los estereotipos más paradójicos se dan respecto a los marroquíes: mientras los alumnos varones reciben la consideración más negativa (bajo rendimiento, indisciplina, sobre todos frente a las profesoras, sexismo con sus compañeras), con las niñas ocurre lo contrario (buen ritmo de aprendizaje, mayor esfuerzo, actitud incluso sumisa ante el profesorado, etc.; se señala como principal dificultad los impedimentos familiares para continuar los estudios).

Los dominicanos siguen a los marroquíes en cuanto a valoración negativa, pero en su caso por el bajo nivel previo, el absentismo y la impuntualidad. El extremo contrario lo ocupan los inmigrantes del este de Europa, que son lo que, según la encuesta, muestran mayor interés, dedican más horas al estudio y reciben más apoyo familiar. Los asiáticos, por último (considerados todos “chinos”), destacan en el área de matemáticas.

Es de señalar, como indican los autores del estudio, que “por lo general, se aprecia entre el profesorado un alto desconocimiento de los sistemas

²⁴ Salvo en los centros donde el descenso de la natalidad estaba poniendo en peligro los puestos de trabajo; allí la llegada de menores inmigrantes se considera necesaria para la supervivencia, a pesar del peligro de “guetización”.

educativos y de enseñanza de los lugares de origen de los alumnos extranjeros”. Esta falta de información sobre los países de origen seguía siendo destacada diez años más tarde en un estudio de Etxebarría, Karrera y Murua sobre competencias interculturales del profesorado de educación infantil y primaria con alumnado inmigrante en el País Vasco:

Del análisis conjunto de las encuestas y las entrevistas realizadas a los 200 profesores y profesoras de Bilbao y Donostia, podemos afirmar lo siguiente:

- Los profesores y profesoras encuestados afirman tener buen nivel de consciencia y actitudes respecto a las tareas que exige la educación con alumnado inmigrante.
- Sin embargo, dicen que no tienen suficiente conocimiento respecto a las necesidades que les plantean los niños inmigrantes, especialmente en lo relativo a la cultura de origen, información del país, conocimiento básico de la lengua, etc.
- Se encuentran en situación de precariedad a la hora de dominar las habilidades para adaptar materiales, diseñar nuevas experiencias integradoras, mejorar el rendimiento del alumnado inmigrante o establecer buenos contactos con las familias.
- El balance relativo a la formación, las expectativas y la satisfacción que sienten respecto al trabajo con inmigrantes se encuentra en los niveles más bajos de las escalas analizadas." (Etxebarría, Karrera y Murua 2009, pg. 89).

En el capítulo 9 intentaremos ofrecer información que ayude a paliar esta carencia.

3.2.2. El rendimiento del alumnado extranjero

Más allá de la percepción del profesorado, contamos con conocidos informes internacionales que miden el nivel de éxito escolar obtenido por los hijos de inmigrantes: esencialmente el informe Pisa y el PIRLS²⁵. En el último informe PISA se afirma que "En todas las competencias el rendimiento del alumnado nativo es significativamente mejor que el del alumnado inmigrante." (pg. 103). El gráfico inferior detalla esas diferencias en las tres áreas analizadas, matemáticas, lectura y ciencias, que en España son menores que en la Unión Europea; pero en países como Canadá, Nueva Zelanda o Australia son los extranjeros quienes obtienen mejores resultados.

²⁵ De alfabetización al final de primaria.

Figura 3.3.a. Diferencia en las puntuaciones medias de matemáticas, lectura y ciencias según la condición de inmigrante, significatividad del 95 % de los países de la OCDE y/o UE participantes en PISA 2022

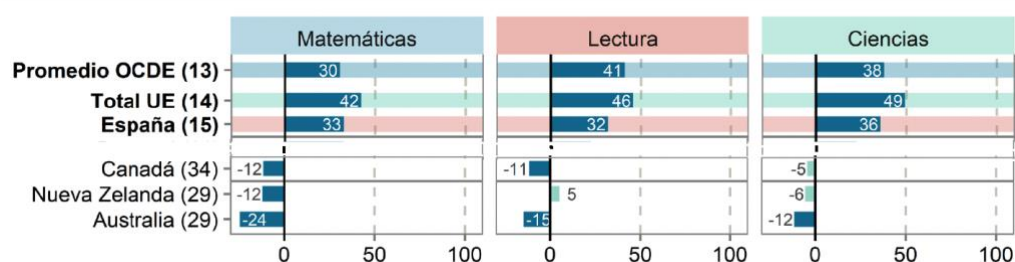


Gráfico 3.8. Informe PISA 2022.

En estudios PISA anteriores se observaba la misma situación

"En cuanto a los resultados en lectura y matemáticas, la tendencia es la misma, los alumnos nativos demuestran niveles de conocimiento y destrezas significativamente superiores a los de los alumnos inmigrantes.

En lectura, los alumnos españoles de 15 años obtienen una puntuación media de 501,5 puntos, 40 más que los alumnos inmigrantes. Los valores promedio de las diferencias en las puntuaciones medias en lectura son casi iguales en la OCDE (39 puntos) y en la UE (37 puntos)." PISA 2015. Informe español, pg. 104

Tres años más tarde, en 2018, el informe PISA incluye este comentario:

En la mayoría de los países seleccionados, el alumnado inmigrante obtiene peores resultados que el nativo. Este es un resultado observado sistemáticamente en todos los ciclos de PISA y se ha demostrado que está relacionado con las circunstancias sociodemográficas de los estudiantes inmigrantes. Pero es un patrón que no se observa en todos los países. Por ejemplo, en Canadá y Australia los estudiantes de origen inmigrante obtienen resultados equiparables e incluso superiores a los de sus compañeros nativos. En la media de países de la OCDE, la diferencia en el rendimiento medio estimado en lectura entre estudiantes inmigrantes (451) y nativos (494) es de 43 puntos en favor de estos últimos. [...]

El 12 % de los estudiantes de España tiene origen migrante y obtienen una puntuación media estimada en lectura (451 puntos) 32 puntos inferior a la de sus compañeros nativos (483 puntos), una diferencia similar a la de Portugal (7 % inmigrantes) y Luxemburgo (55 % inmigrantes).

Las razones de esta desventaja educativa que presentan los hijos de los inmigrantes son varias. El aspecto socioeconómico es una variable en absoluto desdeñable; como decíamos en el capítulo segundo, el Informe de exclusión social en España 2008, difundido por la Obra Social de Caixa Catalunya indicaba que la mitad de los inmigrantes menores de 16 años se encuentra por debajo del umbral de la pobreza; y esa tendencia se incrementó en los últimos años, a pesar del ciclo expansivo de nuestra economía. Pero por otra parte la lengua es un factor clave para el éxito escolar; además se destaca una infravaloración de los conocimientos del

país de origen, los modelos de conducta recibidos de su entorno, y más concretamente el aprecio por la formación (expectativas) en la familia.

Desde diversas fuentes encontramos indicios en este mismo sentido: “Los niños cuyos padres son inmigrantes son los que más solos están toda la tarde (19%), los que más cuidadoras tienen (15%), los que en mayor medida tienen televisor en su cuarto (42%), los que más recurren diariamente a videojuegos (38'4%) y los que más gravemente sienten soledad en casa (40'4%). [...] En el colegio, los niños de inmigrantes están más solos, se les maltrata más y son menos violentos que los hijos de no inmigrantes”. Este panorama desolador es el que dibujan Fernando Vidal y Rosalía Mota, autores de la *Encuesta de Infancia en España 2008* (pp.12-13). Una luz en medio de tanta nota oscura: “desde el punto de vista externo, la visión de esta presencia es netamente positiva: el 85'5% de los niños piensa que es bueno que en clase haya niños de diferentes países y solamente un 14% creen que dicha presencia asocie problemas de algún tipo” (Vidal y Mata 2008: 13): se diría que entre 2001 (Informe de Comillas) y 2008 (Encuesta de la Infancia) algo ha avanzado la formación en interculturalidad en la escuela.

3.2.3. Las medidas para favorecer la integración

En cuanto a la integración, la recomendación de la Unión Europea es clara: “Todas las formas de segregación escolar debilitarán la capacidad de la educación de lograr uno de sus principales objetivos: cimentar la inclusión social y amistades y relaciones sociales entre los hijos de inmigrantes y sus compañeros. En general, cuanto más se combata cualquier forma de segregación de hecho de los alumnos inmigrantes en las políticas escolares, mejor será la experiencia educativa.” *Comisión de las Comunidades Europeas* 2008: 21-22)

Las opiniones en los centros educativos españoles se dividen en dos (*Informe 2001* de la Universidad de Comillas): por una parte, los que consideran que es preferible un gran número de horas en el aula de compensatoria, en grupos reducidos, normalmente con otros extranjeros. Y por otra, los partidarios de que los niños pasen la mayor parte del tiempo en su clase con el resto de los compañeros. El primer modelo da mejor resultado en un primer momento, pero genera problemas a largo plazo, porque “muchos alumnos se integran perfectamente en el grupo de compensatoria y su salida definitiva a las aulas normalizadas les resulta excesivamente traumática” (Comillas 2001: 66). En general, las autoridades académicas son partidarias de que el número de horas en el aula de referencia, con el resto de sus compañeros, sea el mayor posible.

Los alumnos que presentan mayor desfase son los ecuatorianos, los marroquíes y los dominicanos²⁶. Las causas detectadas son la baja escolarización previa, el escaso apoyo familiar, y –lo que es muy importante a nuestros efectos– las dificultades lingüísticas para los marroquíes, cuyo avance con el español es más lento que el de los europeos del este y el de los subsaharianos.

Termina el *Informe Comillas* con una tipología de los centros educativos según sus actitudes ante la inmigración, destacando la necesidad de una **adaptación bilateral** para conseguir integrar la diversidad. Los autores proponen las siguientes *pautas de acción en el modelo integrador de la diversidad*:

-La inmigración es una fuente de riqueza para el conjunto de la comunidad escolar

- Sensibilización de los equipos docentes y mejora de su formación

- Elaboración de recursos propios, además de los proporcionados por las autoridades educativas: programas de innovación educativa, compensatoria externa, elaboración de unidades didácticas, etc.

- Modificación del proyecto curricular del centro y del proyecto docente

- Promoción de la participación de las familias en el ámbito escolar

- Colaboración con administraciones y organizaciones de la sociedad civil implicadas en la integración de los inmigrantes.

En el próximo tema, al tratar de la interculturalidad en el contexto escolar, analizaremos los recursos de los que dispone el profesor en el aula de español como L2: el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular. Trataremos también el marco normativo en el que nos encontramos, dentro del contexto europeo.

3.3. Conclusión

Como conclusión a este apartado, hemos de reconocer el esfuerzo que se está llevando a cabo en el sistema escolar público español para integrar una masa de personas procedentes de otros países que se ha multiplicado en pocos años en proporciones inéditas en el contexto europeo. Es extraordinaria la aparente facilidad con la que está teniendo lugar ese proceso en nuestro país, sin episodios especialmente destacables de rechazo, violencia, racismo o xenofobia. Se trata de un mérito que corresponde atribuir a toda la comunidad educativa, y en particular a los profesionales implicados en el proceso, especialmente a los profesores de

²⁶ En este sentido, Huguet, Navarro y Janés (2007) destacan que el progreso en lengua española en el contexto escolar es “un proceso lento y complejo del que no queda excluido incluso aquel alumnado cuya lengua L1 coincide con variantes hispanoamericanas del castellano”.

primaria y secundaria, e igualmente a todos los alumnos que participan en él.