

BUENAS PRÁCTICAS DE ACOGIDA Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL CON ALUMNADO INMIGRANTE EN ENSEÑANZA SECUNDARIA¹

José González-Monteagudo, Universidad de Sevilla, España

Miriam Zamora-Serrato, Universidad de Sevilla, España

Rosario Navarro-Solano, Universidad de Sevilla, España

VERSIÓN PREPRINT

[J. González-Monteagudo, M. Zamora-Serrato, R. Navarro-Solano (2019)]. Buenas prácticas de acogida y enseñanza del español con alumnado inmigrante en enseñanza secundaria, en E. Soriano Ayala, M^a. A. Casanova, V. Caballero Cala, R. Dalouh (Eds.) (2019). *Educación y convivencia en sociedades transculturales*. Madrid: La Muralla, 75-94. ISBN: 9788471338402]

INTRODUCCIÓN: CONTEXTO MIGRATORIO EN ESPAÑA

Este texto analiza las buenas prácticas emprendidas desde las instituciones públicas y el tejido asociativo en España ante la realidad multicultural, sobre acogida y sobre enseñanza del español, con foco específico en el alumnado inmigrante de educación secundaria. En primer lugar, se presenta el proceso migratorio en el estado español, en un contexto de aumento de la diversidad; a continuación, se expone cómo

¹ Este texto ha sido realizado dentro del Proyecto Europeo Qualification for Minor Mi-grants Education and Learning Open Access - On Line Teacher-Training (*Erasmus+*, KA2 School Sector, Strategic Partnerships, Referencia 2017-1-IT02-KA201-036610), que se desarrolla entre 31-12-2017 y 31-08-2020, bajo la coordinación de la Dra. Raffaella Biagioli, de la Universidad de Florencia en Italia. En este proyecto participan entidades académicas y no académicas de Grecia, Italia, Dinamarca y España. La Universidad de Sevilla es el socio español del Proyecto. El responsable en España es el profesor José González-Monteagudo. El equipo de investigación en la Universidad de Sevilla está compuesto por Olga Moreno-Fernández, Elena Guichot-Muñoz, José Antonio Pineda-Alfonso, Mario Ferreras-Listán, María Puig-Gutiérrez, María A. Tenorio-Rodríguez, Verónica Sevillano-Monje, Mario León-Sánchez, Miriam Zamora-Serrato y David Herrera-Pastor (Universidad de Málaga). La información y los puntos de vista expuestos en esta publicación son los de sus autores y no reflejan la opinión oficial de la Unión Europea. Ni las instituciones y organismos de la Unión Europea ni ninguna persona que actúe en su nombre podrá ser considerada responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí contenida.

se ha llevado a cabo la revisión de la literatura que sustenta este trabajo; seguidamente, se presentan las buenas prácticas identificadas, explicando sus objetivos y acciones a favor de los menores y alumnos inmigrantes; finalmente se concluye con una discusión y comparación de las actuaciones que se están llevando a cabo, así como posibles propuestas para la mejora y puesta en marcha de nuevas prácticas basadas en el respeto y la aceptación de la diversidad intercultural.

En el actual momento educativo en España, nos parece que nuestra aportación puede contribuir a mejorar el conocimiento y la sensibilidad del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria en relación con los perfiles del alumnado inmigrante, de manera que los docentes puedan desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta las necesidades educativas de este tipo de alumnado, dentro de un modelo educativo basado en la justicia social, la educación intercultural, la inclusión y el respeto hacia la diversidad.

España está siendo durante las décadas recientes un lugar de acogida de la población inmigrante. Como consecuencia de estos procesos de inmigración, nuestro país ha vivido y continúa viviendo importantes transformaciones, en un marco de profundos cambios sociales, económicos y culturales de carácter global y sistémico.

Tabla 1. Etapas del proceso migratorio en España.

<i>Etapa</i>	<i>Período</i>
Primera	Hasta 1985
Segunda	Desde 1986 hasta 1999
Tercera	Desde 2000 a la actualidad

En la tercera etapa referida en la tabla, España se ha convertido en uno de los países de Europa que más inmigrantes recibe. El fenómeno de la migración es global, complejo y cambiante, y afecta tanto a las personas que migran como a las personas del lugar de acogida. Durante el periodo comprendido entre 2007 y 2014 en todas las comunidades autónomas se ha incrementado la presencia de inmigrantes. En España, actualmente hay un total de 4.464.997 extranjeros (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). Este dato muestra que en las últimas décadas se ha producido un fenómeno migratorio importante, habiendo crecido la población extranjera a un ritmo vertiginoso. Como consecuencia del proceso migratorio, en España se ha producido un aumento de la diversidad, lo que ha implicado la necesidad de profundos cambios

en nuestros contextos sociales y educativos (González-Monteagudo y Guichot-Muñoz, 2017).

Para dar cobertura a las personas inmigrantes, al inicio del siglo XXI, se aprueba la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, siendo sustituida por la Ley Orgánica 14/2003, de 20 de noviembre, de Reforma de la Ley orgánica 4/2000 (LOEXIS), para respaldar y atender a las personas inmigrantes. Desde el Gobierno y la sociedad se manifiesta una preocupación hacia la integración de los inmigrantes. La aprobación de estas normas evidencia la intención de reconocerlos como sujetos de derecho y como ciudadanos. Sin embargo, todavía existen lagunas legales en relación con la atención a las personas inmigrantes, problemas que se aguiza cuando ponemos el foco en los menores inmigrantes no acompañados.

SISTEMA EDUCATIVO Y DIVERSIDAD CULTURAL

Las instituciones educativas también han visto reflejado el fenómeno migratorio en sus aulas. La incorporación de un elevado número de alumnos inmigrantes a las escuelas españolas ha favorecido un clima de creciente diversidad cultural y lingüística. La convivencia de alumnado procedente de diferentes nacionalidades constituye al mismo tiempo un gran desafío y una excelente oportunidad para la construcción de escuelas interculturales, creando un contexto escolar basado en el conocimiento y en el respeto de los “otros”, en tanto que diferentes y diversos, aunque también iguales, si consideramos la universalidad de la condición humana, más allá de estados, culturas, etnias y lenguas.

Con el aumento progresivo de la inmigración surgió la problemática de cómo atender al alumnado inmigrante, para poder ofrecer una respuesta educativa en igualdad de condiciones. Para dar cobertura a estas necesidades, la administración educativa estatal comenzó, a partir de finales de los años noventa del siglo pasado, a elaborar políticas en atención a la diversidad cultural en los centros educativos. En esos primeros momentos, habitualmente se comenzó realizando adaptaciones curriculares a cada estudiante, para compensar las desigualdades de tipo individual. Hacia el año 2000, en la mayoría de las Comunidades Autónomas, surgen las llamadas “aulas lingüísticas” o aulas de español (Goenechea, García-Fernández y Jiménez-Gámez, 2011), las cuales actualmente reciben el nombre de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL).

En 2005 el Ministerio de Educación y Ciencia elaboró el documento *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Es un estudio que se centró en la escolarización del alumnado inmigrante, describiendo y analizando las medidas educativas que se ofrecían durante la etapa obligatoria, así como trabajos de investigación sobre la interculturalidad en el ámbito estatal.

La administración estatal elabora programas, proyectos y políticas educativas para atender a las necesidades del alumnado inmigrante, apostando por la diversidad como un enriquecimiento para todos/as. Se pueden distinguir tres etapas en respuesta a la diversidad en la escuela: la etapa de segregación (hasta 1960/1970), la etapa de integración (de 1960/1970 a 1990) y la etapa de inclusión (a partir de 1990). Hacia 1990, con la llegada de la primera oleada importante de alumnos inmigrantes, no se realizaban acciones significativas ni había programas integrados, sino que se atendía a las necesidades de los alumnos inmigrantes a través de la educación compensatoria y los docentes se encargaban de ofrecer una adaptación casi individualizada (Goenechea, García- Fernández y Jiménez-Gámez, 2011).

A partir de 2005, las comunidades autónomas comienzan a concretar las medidas educativas para atender al alumnado inmigrante, siguiendo orientaciones similares, ya que han seguido los principios establecidos por las leyes promulgadas por el gobierno central, como LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE, LOE y actualmente LOMCE. Cada comunidad autónoma elabora sus propias políticas, según su contexto particular, habiéndose creado una normativa autonómica muy heterogénea. Algunas comunidades se han centrado en planes de atención a la diversidad, medidas organizativas y curriculares, y desarrollo de cuestiones muy específicas; en cambio, otras regiones han aprobado reales decretos o resoluciones de alcance más general.

En la normativa se fue haciendo hueco a la nueva situación. Así, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), consideró:

A la escuela pública como un espacio de convivencia y aprendizaje, que ofrece un servicio que garantiza el derecho a la educación de todos los ciudadanos y ciudadanas, y que atienda a la diversidad cultural como un elemento educativo de primer orden.

Posteriormente, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) modificó algunos artículos, pero continuando con el mismo enfoque: “*Artículo 2. Fines de la educación. La formación en el respeto y*

reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural en España y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad”

Las cifras de alumnado extranjero comenzaron a crecer desde finales de los años noventa del siglo pasado, y continuaron aumentando hasta el curso 2013-2014, alcanzando la cifra de 105.006 alumnos/as en la etapa secundaria (Goenechea e Iglesias-Alfárez, 2017). Las escuelas actuales se han convertido en espacios multiculturales y de convivencia entre alumnado autóctono y alumnado inmigrante. En el curso 2016-2017 había un total de 721.028 alumnos/as de origen extranjero matriculados en España en niveles no universitarios. Centrándonos en la etapa de secundaria, en el curso 2016-2017 había un total de 164.857 alumnos/as inmigrantes matriculados en ESO (MEC, 2017).

Por este motivo, la diversidad cultural, el alumnado inmigrante y la interculturalidad han sido cuestiones de gran interés para los investigadores de ámbitos sociales y educativos, tanto a nivel nacional como internacional. La apuesta de la comunidad investigadora por una educación intercultural inclusiva, como se muestra en los siguientes ejemplos, es evidente:

La entrada de alumnado inmigrante en los centros educativos del Estado español durante estas últimas décadas, lejos de lo que se cree, aporta un valor añadido y una oportunidad para poder interactuar con más diversidad de opiniones y visiones de nuestro entorno (Sampé-Compté, Arandia y Elboi,

La diversidad de orígenes en las aulas genera una situación social nueva que requiere una respuesta pedagógica, la cual se encuentra en la educación intercultural (González-Rodríguez, 2014, p. 230).

Los jóvenes de hoy requieren y necesitan vivir democracia e inclusión en las aulas que les sirva para adquirir competencias interculturales de acogida, participación y de crítica en sociedades plurales, diversas y complejas (Leiva, 2017, p. 28).

Sin embargo, en España la educación intercultural aún sigue siendo algo referido sobre todo a los inmigrantes, y no al conjunto de la población residente en nuestro país (Olmos-Alcaraz y Contini, 2016). El reto socioeducativo está en reconocer que la sociedad es diversa y que la escuela debe de favorecer la inclusión de todas las

personas, independientemente de las capacidades, necesidades, lengua, cultura u otros rasgos particulares.

METODOLOGÍA

Nuestro estudio tiene un enfoque basado en el análisis documental. La investigación con fuentes documentales es una estrategia idónea para conseguir generar nuevo conocimiento sobre temáticas sociales y educativas. El análisis documental está apoyado en la revisión de páginas webs y de la literatura científica y gris, en ámbitos públicos, privados y del tercer sector.

Sirviéndonos del análisis documental hemos identificado buenas prácticas que se realizan en atención al alumnado inmigrante y a los menores inmigrantes (12-18 años), para favorecer su inclusión en la escuela. A través de la recogida y análisis de los documentos encontrados, se ha seleccionado, organizado y analizado el contenido recopilado para elaborar los siguientes resultados. La información se presenta de forma sintética y estructurada para facilitar la lectura.

Tras el análisis documental, se ha elaborado una ficha, para recoger de manera sintética, homogénea y comparable, la información más relevante sobre las buenas prácticas identificadas. Las 15 prácticas seleccionadas, pues, han sido homogeneizadas mediante esta ficha, para garantizar la comparabilidad de los datos recopilados y analizados. A continuación, se presenta una imagen de la ficha:

Título				
Entidad	Pública			
	Privada			
Datos de contacto	Email		Teléfonos	
	Web			
Localización				

1. Ejemplo de la ficha usada para identificar y describir las prácticas

FICHA ESQUEMA BUENAS PRÁCTICAS

Resumen				
Intervención	Año	Duración	Control y seguimiento	
			Evaluación final	
			Continuidad	
			Reconocimiento externo	
Objetivos				
Destinatarios				
Resultados				

Datos de interés	
Más información	

ENUMERACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS: ACOGIDA DEL ALUMNADO INMIGRANTE Y ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Tras realizar el análisis documental referido anteriormente, y de acuerdo con los objetivos planteados, se han resaltado quince buenas prácticas dignas de merecer difusión, referidas a dos grandes ámbitos: siete prácticas son sobre acogida al alumnado inmigrante, y ocho prácticas se refieren a la enseñanza del español. La selección de la primera temática se debe a la importancia de la bienvenida y la acogida inicial, procesos decisivos para conseguir la inclusión escolar y social del alumnado inmigrante. Por otra parte, la enseñanza del español constituye un problema central en el caso del alumnado que no tiene el castellano como lengua nativa, pues la lengua es la principal barrera para la integración del alumnado inmigrante (Goenechea e Iglesias-Alfárez, 2017).

Se hace necesario establecer algunos criterios para definir en qué consiste una buena práctica intercultural. Siguiendo a Alonso-Suárez (2011, p. 178), las buenas prácticas interculturales tienen los siguientes rasgos: *“el reconocimiento de la diversidad cultural, el respeto a la diversidad cultural, la introducción de la diversidad en el funcionamiento cotidiano del centro/aula y la educación de calidad para todos los estudiantes”*. Los criterios que se han usado para la selección de las buenas prácticas han sido:

- ✓ Cubrir la mayor parte posible de los campos descritos en la ficha elaborada.
- ✓ Carácter innovador.
- ✓ Prácticas centradas en atención, integración, inclusión y educación de jóvenes y alumnos inmigrantes.
- ✓ Capacidad de transferibilidad, para que se pueda extender y aplicar en diferentes contextos.

Aunque se han identificado buenas prácticas en el ámbito del estado español, se hará mención especial al contexto andaluz. Las instituciones públicas, asociaciones y otras entidades son conscientes de lo necesaria que es su labor para la inclusión y reconocimiento de los jóvenes inmigrantes y de minorías culturales en la sociedad de acogida.

ACCIONES DIRIGIDAS A LA ACOGIDA DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Tabla 2. Buenas prácticas de Acogida.

<ol style="list-style-type: none">1. Plan de Acogida. Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante2. Plan para la Lengua y la Cohesión Social (LIC)3. Plan de Acogida4. Primera acogida y Promoción social de jóvenes inmigrantes y refugiados5. Proyecto de Integración educativo-social6. Plan de Acogida e Integración7. Protocolo de Acogida
--

Pasamos a describir directamente las buenas prácticas sobre acogida. Se considera una buena práctica el “Plan de Acogida. Estrategias educativas para la atención al alumnado inmigrante”, de la Junta de Extremadura, que se realizó a partir de 2005. Los objetivos son favorecer la integración del alumnado y de las familias, fomentando su participación en el proceso de escolarización de sus hijos/as. Las acciones que se llevan a cabo son establecer un primer contacto con la familia para conocerse e informar sobre el centro y sus recursos, promoviendo la realización de actividades en clase para presentar al nuevo estudiante. Se destaca el papel de los alumnos tutores, rol asignado a uno o dos compañeros/as del aula, que orientan y acompañan al alumno inmigrante. Los alumnos tutores deben ser alumnos empáticos, acogedores y con una actitud favorable hacia la integración.

Otra buena práctica fue desarrollada por la Generalitat de Cataluña, a finales del curso 2003-2004, mediante la publicación del “Plan para la Lengua y la Cohesión Social” (LIC), que recoge un plan trienal de estrategias dirigidas al alumnado

extranjero. Se plantean las Aulas de Acogida, en donde el tutor de acogida es el responsable del espacio y se convierte en el referente para el alumnado; entre sus funciones está el promover la integración, mediar con la familia y gestionar el aula.

Continuamos con el Plan de Acogida de un centro educativo de Madrid, CEIP Nuestra Señora del Remolino, en El Molar. Para lograr la acogida e integración, el centro sugiere las siguientes actividades: presentación y primeros intercambios comunicativos; constitución del grupo de ayuda, formado por compañeros que favorecen la autonomía y la integración. Los destinatarios directos son los alumnos de nuevo ingreso y los indirectos serían el resto de la comunidad educativa, ya que se mejora la convivencia y el clima escolar.

En el tercer sector destaca la labor de la Red Acoge, una organización que defiende en España los derechos de las personas inmigrantes y refugiadas. Con su programa “Primera acogida y Promoción social de jóvenes inmigrantes y refugiados” ofrece una atención personalizada para cubrir las necesidades del colectivo inmigrante. Abordan una serie de acciones dentro del proyecto de Integración educativa y social, que tiene como objetivos principales la mejora de la integración del alumnado inmigrante en la etapa obligatoria y la compensación de las desigualdades educativas (La Liga Española de Educación, 2017).

Debido a su ubicación geográfica, Andalucía ha sido una de las comunidades en donde el fenómeno de la inmigración ha sido más significativo (Leiva, 2011). Los datos corroboran esta afirmación, En efecto, en el curso 2016-2017 había un total de 53.713 alumnos inmigrantes matriculados en la enseñanza obligatoria (MEC, 2017). Con el decreto 231/2007 se establece la Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía, apostando por la atención a la diversidad del alumnado para atender a sus características personales, sociales y culturales, incluyendo las adaptaciones curriculares pertinentes.

Ante esta nueva situación, en los centros educativos andaluces, en 2001 se puso en marcha el “Plan de Atención Educativa del Alumnado Inmigrante”, aún vigente con una versión más renovada, bajo la denominación de “III Plan para la integración de la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016”. Uno de sus objetivos generales es *“asegurar el acceso en condiciones de igualdad y equidad de la población extranjera a la educación”* (Junta de Andalucía, 2014:73). Para la consecución del

objetivo señalado, existe un Plan de Acogida e Integración, considerando que la práctica que se realice durante la fase inicial de integración es decisiva para el futuro educativo del alumnado inmigrante y para la familia (Junta de Andalucía, 2014). Cada centro educativo plantea su programa de acogida de forma individual, siguiendo las indicaciones pertinentes. En el caso de un colegio público de la provincia de Málaga, situado en Arroyo de la Miel, se ha elaborado el Protocolo de Acogida al alumnado inmigrante que recoge el proceso que se realiza en el centro educativo al llegar un alumno inmigrante. En primer lugar, se realiza una evaluación inicial, para conocer la situación del alumnado y de su familia, por si fueran necesarias adaptaciones del currículum.

ACCIONES DIRIGIDAS A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLA

Tabla 3. Buenas prácticas de enseñanza de la lengua y cultura española.

8. Programa ALISO (Aulas de Adaptación Lingüística y Social)
9. Aulas de Español para Alumnado Inmigrante
10. Cultura Integra
11. Proyecto CACE: atención y compensación socioeducativa para hijos/as de inmigrantes
12. Proyecto Cambalache
13. III Plan para la integración de la Inmigración en Andalucía:
• Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)
• Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI) y Aula Virtual de Español (AVE)
• Mantenimiento de la Cultura de Origen, en horario escolar y extraescolar
14. Servicio de atención integral para menores inmigrantes en situación de vulnerabilidad
15. EDUC-ARTE (MUS-E®)

Se enmarca como buena práctica intercultural el Programa ALISO (Aulas de Adaptación Lingüística y Social), promovido por la Junta de Castilla y León entre 2010 y 2014. Durante ese período se crearon 103 aulas ALISO, en las que

participaron 2.234 alumnos, adquiriendo conocimiento del español. Además de fomentar la inclusión, se han realizado iniciativas contra el absentismo y contra el abandono escolar temprano de la población inmigrante. El resultado más visible de su adecuado funcionamiento es que casi 40.000 estudiantes inmigrantes han continuado sus estudios tras la etapa secundaria. En todas las comunidades existen las Aulas de Español para Alumnado Inmigrante como una medida de carácter transitorio y que se lleva a cabo por el profesorado de ATAL.

Como ya hemos expuesto, no sólo se trabaja desde las instituciones públicas para dar atender a la población inmigrante. Muchas entidades y ONGs están desarrollando diferentes actuaciones dedicadas a atender a niños/as, jóvenes inmigrantes y sus familias para facilitar su integración. La Fundación Iberoamérica Europa, con su programa “Cultura Integra”, realiza actividades para promover la enseñanza del idioma y actividades culturales para acercar la vida, cultura, costumbres y tradiciones españolas a los inmigrantes.

La Federación de Centros Juveniles Valdoco, con el Proyecto CACE, trata de compensar las desigualdades socioeducativas de los niños/as y menores de origen inmigrante. Actualmente hay beneficiarios de nueve nacionalidades distintas. Este programa es posible por la extensa red de voluntarios que colaboran (La Liga Española de Educación, 2017).

En el contexto andaluz, destaca la labor de Andalucía Acoge, concretamente con el proyecto Cambalache, que se lleva realizando desde 2006, con el objetivo de mejorar la inclusión socioeducativa de menores inmigrantes y facilitar los apoyos necesarios durante la educación primaria y secundaria. En mayo de 2015 recibió un premio, como reconocimiento a un proyecto que impulsa la integración social y la convivencia (La Liga Española de Educación, 2017).

En Andalucía se desarrollan tres iniciativas dedicadas a la enseñanza del español: ATAL, PALI y AVE, que atienden a las dificultades a través de actividades, tiempos y espacios distintos (Junta de Andalucía, 2014).

También es preciso mencionar el programa de Mantenimiento de la Cultura de Origen, en horario escolar y extraescolar, para dar a conocer y valorar las culturas minoritarias presentes en los centros educativos (Cruz-del Pino, Ruiz-Paris, García-Montoya y González-Medina, 2011).

La Fundación Tomillo, a través del Servicio de atención integral para menores inmigrantes en situación de vulnerabilidad, y la Fundación Yehudi Menuhin, con “EDUC-ARTE (MUS-E®)”, se esfuerzan por promover la plena integración de los

menores, realizando actividades de ocio y de convivencia intercultural, favoreciendo el conocimiento de la cultura española y la cultura de origen de los participantes, y creando lazos entre ambas (La Liga Española de Educación, 2017).

COMPARACIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS

El incremento del alumnado inmigrante en el sistema educativo español ha llevado al planteamiento de medidas y programas para optimizar el proceso de integración (Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes-Rico, 2016). Actualmente es necesario reconocer la labor que se realiza desde las instituciones públicas y las asociaciones en favor de la igualdad de oportunidades del alumnado inmigrante en las aulas españolas.

El trabajo de campo realizado ha permitido identificar buenas prácticas interculturales de acogida y de enseñanza de la lengua y cultura española, considerándose como base para la inclusión y la mejora de la convivencia. Con este trabajo hemos pretendido identificar y describir acciones encaminadas a mejorar la inclusión social y educativa tanto del alumnado autóctono como del alumnado inmigrante. La difusión entre la comunidad educativa, y en la sociedad en general, de experiencias y recursos para la integración es una tarea importante. Esto puede favorecer que los centros educativos y los profesores se animen a desarrollar nuevas prácticas innovadoras en este ámbito.

Además de las buenas prácticas mencionadas, cada comunidad autónoma tiene su política educativa específica sobre enseñanza del español (o de la lengua autonómica correspondiente) para alumnado inmigrante y planes de acogida para el alumnado (Arroyo-González, 2013). El tejido asociativo tiene un gran poder en este ámbito. Cada día más grupos y entidades se organizan para defender los derechos y adoptar medidas que los garanticen. Al ofrecer recursos personales y humanos se convierten en un apoyo para dar una respuesta educativa individualizada al alumnado.

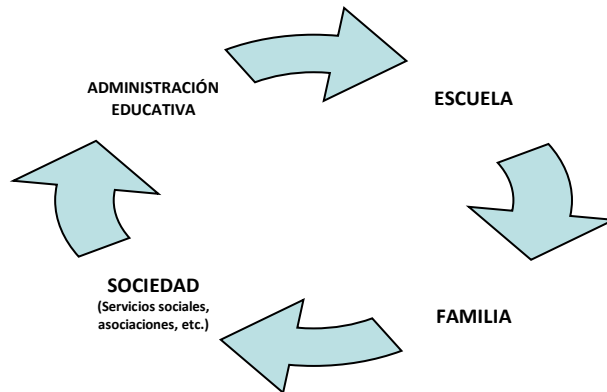
Desde 1990 hasta ahora, las administraciones públicas del sector educativo se han volcado en el tema de la integración del alumnado inmigrante y se han realizado aportaciones muy favorables, pero todavía queda mucho por hacer. Se debe dotar a los centros de los recursos humanos, materiales y económicos necesarios para la realización de materiales curriculares de difusión, materiales de apoyo a los

tutores/as de alumnado inmigrante, protocolos y pruebas de evaluación para conocer las necesidades de cada estudiante, y oferta de materiales curriculares para quienes no puedan comprarlos. Además, se deben mejorar los recursos que ya están planteados y hacerlos reales. Por ejemplo, la Junta de Andalucía apuesta por el mantenimiento de la cultura de origen; sin embargo, como señala una investigadora, “... *muy pocas familias inmigrantes consiguen que la escuela andaluza enseñe a sus hijos su opción religiosa y su lengua de origen, además no están abiertas a los alumnos autóctonos, opción que sería la deseable dentro de un verdadero currículum intercultural*” (Goenechea, 2014, p. 1074). Se reclama que las ATAL no pueden identificarse como “la clase de los inmigrantes”, sino que deben de constituir un espacio para el aprendizaje de la lengua española durante un período de tiempo. Estas iniciativas se deben de plantear para no provocar el aislamiento y teniendo en cuenta que lo más importante es el desarrollo personal del alumnado y su integración en el centro educativo.

La utilización de los recursos y la puesta en marcha de las medidas dependen, en ocasiones, de la iniciativa particular del profesorado o del centro educativo (Goenechea e Iglesias-Alfárez, 2017). Ante la nueva situación en la escuela como un lugar de convivencia multicultural, se demanda formación para el profesorado en educación intercultural y asesoramiento sobre nuevas prácticas profesionales para favorecer la diversidad cultural. Hay que insistir en que la transformación de la práctica educativa no debe reducirse al cultivo de un enfoque basado en el folclore y en la organización de actividad lúdicas y festivas, pues la cultura no se reduce a manifestaciones externas como el baile, la música y la vestimenta (Krainer y Guerra, 2016).

Martínez-Usarralde, Lloret-Catalá y Céspedes-Rico (2016) discuten la importancia de la elaboración de programas de prevención del fracaso y del abandono escolar, proponiendo el trabajo en red de familias, escuelas y otras instituciones. Cada vez hay más personas, grupos y entidades comprometidas que trabajan por la igualdad de oportunidades y los derechos de la población inmigrante. A través de la creación de redes de trabajo entre profesionales y personas interesadas se pueden organizar encuentros, charlas, cursos, etc.; actividades pueden servir de apoyo y guía para personas que necesitan orientaciones, estrategias o formación en educación intercultural.

Imagen 2. Redes de trabajo.



Con este trabajo hemos querido reivindicar una mejor atención al alumnado inmigrante. De este modo, aspiramos a que informaciones como esta: *“Los alumnos inmigrantes están menos satisfechos y menos integrados en la escuela que los españoles”* (Olga R. San Martín, Diario El Mundo, marzo de 2018), se conviertan en historia del pasado. La autora de esta noticia afirma que los alumnos inmigrantes tienen menos sentimiento de permanencia, obtienen peores notas, a menudo repiten y presentan más riesgo de sufrir acoso escolar. La administración debe dar cobertura a la formación del profesorado y seguir desarrollando medidas para conseguir la verdadera integración y la igualdad en los logros educativos.

NUEVAS PROPUESTAS INCLUSIVAS

Como profesionales de la investigación, con este trabajo queremos reconocer la labor que se está realizando desde las instituciones públicas y las asociaciones para favorecer la inclusión del alumnado inmigrante en el sistema educativo español. También se están llevando a cabo medidas y programas de atención para optimizar el proceso de inclusión social y cultural. Sin embargo, aún queda mucho por mejorar e innovar en el sistema educativo español.

Desde el punto de vista de la educación inclusiva, es importante tener en cuenta que el alumnado inmigrante es un grupo muy heterogéneo. Actualmente se están desarrollando estrategias educativas para favorecer la inclusión del alumnado y atender a la diversidad. Entre estas estrategias, hay que destacar el aprendizaje basado en proyecto (ABP), caracterizado por la búsqueda de alternativas a los libros de texto, por el uso frecuente de la tecnología y por la formación de comunidades de aprendizaje.

Los centros que ponen en marcha estas metodologías innovadoras tienen como objetivo conseguir una escuela inclusiva basada en el desarrollo de valores de compromiso, solidaridad y respeto. Consideramos que es una metodología muy práctica y que consigue motivar y “enganchar” a todo el alumnado en la elaboración del proyecto (rol práctico), teniendo al profesorado como guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje (rol activo y motivador). El alumnado inmigrante podrá trabajar en el proyecto de forma autónoma con el apoyo del grupo y del profesorado.

También es importante señalar el aprendizaje cooperativo, como una modalidad de organización social. El objetivo es que los compañeros actúen como mediadores en el aprendizaje de sus iguales a través de pequeños grupos de trabajo de composición heterogénea.

Por otro lado, es importante promover la creación de escuelas como comunidades de aprendizaje, con la intención de conseguir que ninguna persona quede marginada y/o etiquetada por su clase social, etnia, estatus económico o género (Ortega y Álvarez, 2015). Las comunidades de aprendizaje son proyectos formados por un conjunto de actuaciones dirigidas a la transformación social y educativa (Díez-Palomar y Flecha-García, 2010). Con la puesta en marcha de estas estrategias se pretende favorecer el desarrollo del alumnado inmigrante en igualdad de condiciones, como recogen Escarbajal-Frutos, A., Essomba-Gelabert, M. A. y Abenza-Pastor, B. (2019, p. 82):

“Mejorar la convivencia, promover la participación de los padres, relacionar los aprendizajes de las competencias básicas con el contexto, reducir el absentismo, reforzar los aprendizajes con metodologías diversas, potenciar las redes de colaboración, son aspectos a tener en cuenta para alcanzar el éxito educativo de todos los alumnos”

Para conseguir una escuela inclusiva e intercultural se requiere de un cambio en la mentalidad y actitud del profesorado para considerar como favorable la diversidad en todos sus aspectos (cultural, capacidades, lenguas, etc.).

Consideramos muy importante la formación del profesorado en educación intercultural y la adquisición de estrategias y herramientas para el aprovechamiento de la diversidad en el aula. Se trata de visibilizar la diversidad como una “conjunción única de situaciones en continuo cambio y construcción” (Aguado-Odina, T, Melero, H.S., y Gil-Jaurena, I., 2018, p. 17).

CONCLUSIÓN: EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y COMPROMISO SOCIAL

La educación intercultural propone una práctica educativa caracterizada por dar respuesta a la diversidad, a través del respeto y la valoración de las diferencias culturales, entendidas como una oportunidad de enriquecimiento (Aguado-Odina, 2014). Soriano (2012) afirma que la educación intercultural es sinónimo de educación de calidad. Aguaded-Ramírez, Vilas-Boas, Ponce-González y Rodríguez (2010) defienden que la educación intercultural no incluye solamente al alumnado inmigrante o culturalmente minoritario, pues constituye un reto al que deben de implicar todos los actores sociales y educativos implicados.

La Ley Orgánica de educación (LOE) se caracteriza por establecer como principio básico la atención a la diversidad del alumnado y responder a las demandas educativas sin exclusiones:

“Artículo único «b): La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.»”

Antes de continuar, sería recomendable reflexionar, lejos de la realidad ¿Cuánta utopía se manifiesta con estas intenciones? La inclusión del alumnado inmigrante en los centros educativos supone un nuevo reto educativo, tanto a nivel gubernamental como a nivel profesional de los agentes implicados.

Una escuela inclusiva que responda a la diversidad del alumnado requiere una transformación tanto de los estilos de enseñanza-aprendizaje como de las actitudes de la comunidad educativa. Creemos que es necesario formar personas autónomas, libres, responsables y solidarias. Para ello, hay que crear espacios seguros. El profesorado debe crear espacios de participación democrática para que el alumnado exprese sus ideas con libertad y sin sentir miedo a ser rechazado (Aguado-Odina, T, Melero, H.S., y Gil-Jaurena, I., 2018). Por su parte, Maiztegui, Villardón, Navarro y Santibáñez (2019) afirman que:

“La lógica intercultural parte de ciertos supuestos (igualdad, justicia...) que no se pueden plantear por decreto, sino que requieren un planteamiento de tipo personal (...) El compromiso del centro y la formación del profesorado desde una mirada pedagógica transformadora son retos pendientes. Parece evidente que esta constatación supone un punto de partida para la reflexión y puesta en marcha de futuros proyectos educativos” (2019, p. 138).

La realidad demuestra que es necesaria una formación intercultural para que el profesorado pueda atender a este alumnado de manera exitosa en sus aulas. Nuestra aportación ha pretendido mostrar que hay muchos caminos abiertos, para incorporarnos a los procesos de innovación educativa y social que persiguen la educación intercultural y de calidad para todos y todas, incluyendo al alumnado inmigrante y extranjero.

REFERENCIAS

- Aguaded-Ramírez, E. M., Vilas-Bolas, S., Ponce-González, N. y Rodríguez-Cárdenas, A. (2010). ¿Qué características tiene la Educación Intercultural que se diseña y aplica en los centros educativos españoles? *Qurriculum*, 23, 179-201.
- Aguado-Odina, T. (2014). Investigación en Educación Intercultural. *Revista Educatio Siglo XXI*, 22, 39-57.
- Aguado-Odina, T, Melero, H.S., y Gil-Jaurena, I. (2018). Espacios y prácticas de participación ciudadana. *Propuestas educativas desde una mirada intercultural. RELIEVE*, 24(2).
- Alonso-Suárez, M. C. (2011). *Diversidad cultural y mejora de la eficacia escolar. Descripción y análisis de buenas prácticas escolares desde el enfoque intercultural*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Arroyo-González, M. J. (2013). La enseñanza del español al alumnado inmigrante: análisis de los principales programas en el contexto escolar. *Revista educación y futuro digital*, (7), 70-92.
- Díez-Palomar, J. y Flecha-García, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30
- Escarbajal-Frutos, A., Essomba-Gelabert, M. A. y Abenza-Pastor, B. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educar*, 55(1), 79-99.
- Goenechea, C. (2014). Análisis de la presencia de la cultura de origen de los menores inmigrantes en el sistema educativo andaluz. *En Actos del Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo*. 20-22 de noviembre de 2014, Huelva.
- Goenechea, C., e Iglesias-Alfárez, C. (2017). Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía. *Sinéctica revista electrónica de educación*, (48), 1-17.
- Goenechea, C., García-Fernández, J. A., y Jiménez-Gámez, R. A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados.

- Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace). *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 263-278.
- González-Monteagudo, J. y Guichot-Muñoz, E. (2017). Formación de educadores y mediadores interculturales en España. *Pedagogía Oggi - Rivista SIPED*, 15(2), 325-339.
- González-Rodríguez, J. A. (2014). La Mediación intercultural como práctica pedagógica en la educación secundaria. *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*, 228-234. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Junta de Andalucía, Conserjería de Justicia e Interior. (2014). *III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016*. Recuperado de: <https://ws199.juntadeandalucia.es/IIIplanintegral/files/assets/basic-html/index.html#1>
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. Quito: Flacso Ecuador.
- La Liga Española de Educación (2017) *Buenas prácticas educativas en integración de migrantes*. Madrid, España. Recuperado de: <http://ligaeducacion.org/buenaspracticas/wp-content/uploads/2014/04/BUENAS-PRACTICAS-WEB.pdf>
- Leiva, J.J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14.
- Leiva, J.J., y Escarbajal-Frutos, A. (2011). La participación de las familias inmigrantes como fundamento pedagógico en la construcción de la interculturalidad en la escuela. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 389-416.
- Maiztegui-Oñate, C., Villardón-Gallego, L. y Navarro-Lashayas, M. A. y Santibáñez-Gruber, R. (2019). Hacia un enfoque de justicia social: la percepción del profesorado sobre la educación intercultural en contextos de escasa presencia de alumnado extranjero. *Educar*, 55(1), 119-140.
- Martínez-Usarralde, M. J., Lloret-Catalá, C., y Céspedes-Rico, M. (2017). Lo que hacen mejores las escuelas integradoras de alumnado inmigrante. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 29, 41-54.
- Olmos-Alcaraz, A. y Contini, P. (2016). Diversidad y cultura: etnografía de las “ausencias” del paradigma intercultural español. El caso de Granada. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 6(1), 20-49.
- Ordóñez-Camacho, X.G. y Romero Martínez, S.J. (2018). *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica y educativa*. Madrid, España: Ediciones CEF.
- Ortega, I. y Álvarez, C. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 105-122.

- Sampé-Compte, M., Arandia, M. y Elboj, C. (2012). Actuaciones educativas que están consiguiendo éxito educativo en centros educativos con alumnado inmigrante. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 73(26,1), 119-132.
- Soriano, E. (2012). Planteamiento intercultural del currículum para su calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 49-62.