

Integración de la población



inmigrante en las aulas:

Comparación entre los sistemas
educativos de Suecia y España.



Celia Parejo Romero

Grado en Educación Primaria. Mención en Lengua Extranjera

2019/2020

Carmen Merchán Hernández.

Departamento de Sociología

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

RESUMEN

Vivimos en una sociedad multicultural, eso es un hecho. Los procesos de globalización, los cuales comenzaron a tener mayor impulso a partir de la segunda mitad del siglo XX, han sido los responsables de que en la actualidad los países se encuentren más interconectados que nunca. Esto ha tenido un impacto en la sociedad mundial sin precedentes y, al igual que ha propiciado la expansión de modelos de negocio y tradiciones occidentales, también ha provocado la explosión migratoria entre países de diferente desarrollo económico. Esta consecuencia de la globalización es la que nos ha interesado a la hora de realizar esta investigación.

Hoy en día, millones de habitantes de países en vías de desarrollo, países bajo el acecho de conflictos bélicos o simplemente ciudadanos que buscan cambiar sus condiciones de vida están emigrando a países, normalmente, más desarrollados. Europa, junto con Norte América, reciben el mayor conjunto de inmigrantes por año. Esta es una realidad que ha hecho cambiar la historia de España, que pasó de ser un país emigrante a ser un país receptor de inmigrantes en escasas dos décadas. Este es un reto que, a pesar de estar presente desde finales de los años 90, deja muchas cuestiones abiertas sobre si se está confrontando exitosamente.

En esta investigación queremos conocer más a fondo cómo se atiende a esta población inmigrante en las escuelas y comprobar si las medidas que se están llevando a cabo por parte de ciertos países receptores de inmigrantes son suficientes. ¿Qué podríamos mejorar en el sistema educativo para adaptarnos a unos tiempos de multiculturalidad, integración y conocimiento?

Palabras clave: Inmigración, integración, fracaso escolar, lengua vehicular, semilingualismo, barrera del lenguaje, España, Suecia, Educación por proyectos.

ABSTRACT

We live in a multicultural society, that is a fact. Globalisation processes started to have a massive impact in society in the second half of the 20th century. Since then, these processes have been responsible for the huge network existing among countries all over the world. This has had a global impact in society as never before. It has aroused the expansion of western business models and traditions but it also has promoted the increase of migratory movements between countries with different economic development. This last consequence of globalisation is what concerns us towards our investigation.

Nowadays, millions of people are migrating to developed countries: those coming from developing countries or areas involved in armed conflict or simply the population chasing better living conditions. Europe, along with North America, receives the greatest amount of immigrants per year. This is a reality changing also the history of Spain, which went from being a source of emigrants to receive them in a period of time of less than two decades. This is a challenge that has been there since the late 90's, although it raises reasonable doubt as to whether this matter is being addressed successfully.

With this research project we want to know more in-depth how developed societies are responding to this issue in schools and test if the actions taken are sufficient. ¿What could we improve in the school system to adapt to these times of multiculturalism, integration and knowledge ?

Key words: Immigration, integration, school failure, mother tongue, semilingualism, language barrier, Spain, Sweden, Project-based learning.

	4
1. INTRODUCCIÓN	7
2.JUSTIFICACIÓN	8
3.COMPARACIÓN GENERAL DE ESTADISTICAS	10
3.1. COMPARACIÓN DE LAS DESTREZAS EVALUADAS EN LAS PRUEBAS	11
PISAS	11
3.2. COMPARACIÓN DEL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA EN LA ESCUELA	14
4. PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN	19
4.1. LA BARRERA DEL LENGUAJE	19
4.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO	20
4.3. SEGREGACIÓN ESPACIAL	21
5. SUECIA, ESTUDIO DEL PAÍS	25
5.1 CONTEXTO Y SITUACIÓN	25
5.2 EL SISTEMA EDUCATIVO SUECO BAJO ANÁLISIS.	27
5.2.1 LA ESCOLARIZACIÓN EN NIVELES OBLIGATORIOS Y NO OBLIGATORIOS	28
5.2.2 LA ENSEÑANZA DEL SUECO COMO SEGUNDA LENGUA	29
5.2.3 LA LENGUA MATERNA EN LAS AULAS (EL CASO DE LAS ESCUELAS EN MALMÖ)	31
5.2.4 EL PAPEL DE LA RELIGIÓN EN LAS AULAS MULTICULTURALES.	33
5.2.5 LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN.	35

	5
5.2.6 DE INMIGRANTE A DOCENTE: PROGRAMAS PARA PROFESORES DE ORIGEN INMIGRANTE	37
6. ESPAÑA, ESTUDIO DEL PAÍS.	42
6.1 CONTEXTO Y SITUACIÓN	42
6.2 EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL BAJO ANÁLISIS	46
6.2.2 LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: LAS ATAL EN ANDALUCÍA	46
6.2.2.1 CONTEXTUALIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL DE LAS ATAL	48
6.2.2.2 EL PROFESORADO	51
6.2.3 EL CASO MADRILEÑO: CENTROS DE BIENVENIDA Y AULAS DE ENLACE	54
6.2.3.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS AULAS DE ENLACE Y COMPARACIÓN CON LAS ATAL.	55
6.2.3.1 ¿QUÉ SE ENSEÑA EN LAS AE.? REALIDADES EN EL AULA	58
6.2.4 MÁS PROGRAMAS POR LA INTEGRACIÓN: ELCO y LCCR	59
6.2.4.1 LA CULTURA Y LENGUA MARROQUÍ DENTRO DE LOS PROGRAMAS ELCO	60
6.2.4.2 CONEXIÓN ESPAÑA RUMANÍA: LOS PROGRAMAS LCCR	61
6.3. LA RELIGIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO ESPAÑOL	62
7. ESTUDIO DE CAMPO: ENTREVISTAS A DOCENTES.	65
7.1 MODELO DE ENTREVISTA	65
7.2. ENTREVISTA 1	67
7.3. ENTREVISTA 2	72
7.4. REFLEXIÓN SOBRE LAS ENTREVISTAS	77

	6
8. PROPUESTA DE MEJORA: “LA FIESTA DEL CINE”	80
8.1. CONCEPTO	81
8.2. ¿A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO?	81
8.3. DURACIÓN	81
8.4. JUSTIFICACIÓN	81
8.5. METODOLOGÍA	85
8.6. PROCESO	86
8.6.1. PRIMERA ETAPA: PRESENTACIÓN DE LA FIESTA DEL CINE	87
8.6.2. SEGUNDA ETAPA: DOBLAJE EN 3,2,1...	90
8.6.3. TERCERA ETAPA: LUCES, CÁMARA, ¡ACCIÓN!	94
8.6.4. CUARTA ETAPA: PRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN	98
8.7. ANEXOS	100
8.7.1. ANEXO 1: FICHA CORRESPONDIENTE A LA ACTIVIDAD DE TRADUCCIÓN ESPAÑOL- IDIOMA NATIVO	100
8.7.2. ANEXO 2: TABLA DE SELECCIÓN DE PERSONAJE	101
7.7.3. ANEXO 3: TABLA ORGANIZATIVA DE LA ESCENIFICACIÓN	102
8.7.4. ANEXO 4: PROCESO DE GRABACIÓN	104
9. CONCLUSIÓN FINAL	105
REFERENCIAS	108

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo general de esta investigación es comprender con mayor detalle cuáles son los efectos de los movimientos migratorios en la escuela y cuáles son las estrategias que se están desarrollando en diferentes partes del mundo para confrontar esta nueva realidad. Para ello, este trabajo se centra en dos dimensiones de análisis claves en este ámbito: Primero, comprender cuáles son los principales problemas con los que se enfrentan los países receptores de inmigrantes. Segundo, analizar cuáles son las soluciones que se están ofreciendo ante este reto. En otras palabras, este trabajo tiene como propósito seleccionar las mejores técnicas educativas en términos de integración en otros países y, al mismo tiempo, analizar la situación de España, con motivo de realizar una propuesta de mejora que pueda llevarse a cabo en un aula española.

Este trabajo se estructura en cuatro bloques diferenciados. La primera parte del trabajo comprende una comparación entre distintos países a nivel mundial. Basándonos en el artículo *Helping immigrant students to succeed at school and beyond*, publicado por Andreas Schleicher en 2015, se comparan resultados de alumnos inmigrantes y nativos en las pruebas PISA, además, se analizan gráficos con la intención de profundizar en los motivos que promueven estos resultados.

En la segunda parte, se analiza con mayor profundidad el sistema educativo en Suecia, atendiendo a aspectos como la enseñanza del sueco como segunda lengua, la presencia de la lengua materna de los alumnos inmigrantes en las aulas, la presencia de la religión o la inversión en educación por parte del estado. Se realiza una contextualización previa del país y su situación respecto a la acogida de inmigrantes y refugiados en los últimos años.

La tercera parte pasa a analizar nuestro país de una forma similar a como se ha hecho con Suecia. Se examinarán las leyes educativas que respectan al ámbito de la inmigración y veremos cómo estas se materializan. Además, se realizará un estudio más exhaustivo de los programas de las Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL) y

las Aulas de Enlace (AE). El análisis de este apartado concluirá con un estudio de campo que comprende entrevistas al profesorado de un centro con alta afluencia inmigrante en sus aulas, el cual se encuentra localizado en la provincia de Sevilla.

Por último, en la cuarta parte, se realizará una propuesta de mejora destinada a los centros españoles, aunque siendo esta más apropiada para las aulas andaluzas, por motivos que analizaremos con más profundidad a lo largo de la investigación. La intención de esta propuesta es favorecer la integración del alumnado inmigrante en su nuevo entorno a través de la enseñanza del español como segunda lengua.

2.JUSTIFICACIÓN

El hecho de vivir en una sociedad cada vez más multicultural es un aspecto que acoge infinitos beneficios para las personas que conviven en esta realidad. No obstante, este contexto multicultural también trae consigo innumerables retos y requiere de acciones para asegurar la correcta integración y convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio.

En este sentido, esta investigación se detiene en el análisis de los efectos de la inmigración en el sistema educativo. Por línea general, confiamos plenamente que uno de los pilares fundamentales para garantizar la integración de los recién llegados a este país es la educación. A través de esta podemos promover el desarrollo de la población inmigrante joven y favorecer su adaptación al nuevo entorno.

No obstante, nuestra hipótesis de partida es que , en la actualidad, la población inmigrante se esté integrando plenamente en la sociedad que los acoge pese a que sigue habiendo un patrón de localización entre nacionalidades extranjeras, lo cual dificulta su interacción con la población nacional. Esto tiene un impacto directo en las aulas, ya que la labor integradora se reduce a un cierto número de centros los cuales acogen la gran mayoría de alumnado, resultando a veces en aulas que se componen exclusivamente por alumnado extranjero. Queremos comprobar de primera mano si los países receptores de

inmigrantes están haciendo todo lo que está en su mano para acoger e integrar a esta parte de la población. Para ello, vamos a analizar las leyes y medidas que se están llevando a cabo para subsanar este problema.

Hay otro aspecto que nos alarma en el ámbito educativo, y es la escasa o nula formación del profesorado para este tipo de contextos. Creemos que la instrucción de la docencia gira entorno a un prototipo de alumno determinado: alumno/a nativo, criado en un entorno económico medio-alto y dentro de una situación familiar favorable. Son muy escasas las ocasiones en las cuales se atiende a la enseñanza de minorías, y esto afecta directamente al problema que estamos tratando: un docente recién graduado, después de cuatro años de formación, no posee los conocimientos necesarios para atender a un alumnado multicultural y multilingüístico.

Por lo tanto, esta investigación se realizará con la intención de buscar problemas y soluciones que aseguren que los países receptores de inmigrantes, en este caso España, son capaces de reconocer las necesidades específicas de una población inmigrante que está intentando adaptarse a un lugar nuevo y a veces hostil. Queremos saber si un país con tradición inmigrante como es el nuestro, tiene la capacidad de comprender qué es ser inmigrante en España e implantar las medidas de integración necesarias para garantizar un futuro diverso, integrado y con igualdad de oportunidades.

3.COMPARACIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICAS

Los movimientos migratorios son comunes en todo el mundo, tanto dentro como fuera del país de origen, dando resultado a las migraciones internacionales. Dicho esto, y centrándonos en nuestra área, se encuentra recogido como alumnos inmigrantes del mismo origen obtienen mejores resultados académicos dependiendo del país en el que se han establecido.

Ahora bien, antes de comenzar a analizar las estadísticas que apoyan estas afirmaciones, debemos aclarar varios términos para comprender mejor el estudio a realizar.

El primer concepto es el de **inmigrante de primera generación**: se consideran inmigrantes de primera generación a aquellas personas que nacieron en un país diferente del que se encuentran residiendo. Esto nos ayuda a intuir qué es un **inmigrante de segunda generación**, se le da este nombre a los hijos de inmigrantes nacidos en el país de destino o acogida. Este termino puede resultar hiriente para algunas personas ya que ta y como indica su definición, estas personas nacieron en el país de acogida, por lo tanto son ciudadanos por derecho. Sin embargo, muy comúnmente son reconocidos por la nacionalidad de sus progenitores y no la suya. Según la revista Gloobal Hoy, Ls inmigrantes de segunda generación pueden ser identificados por su nacionalidad, si poseen la nacionalidad del país de acogida, o por el lugar de nacimiento de sus padres.

Independientemente de que estemos a favor o en contra del uso y referencia de este término, vamos a utilizarlo para referirnos a este colectivo, ya que es el término usado en los datos estadísticos que vamos a trabajar.

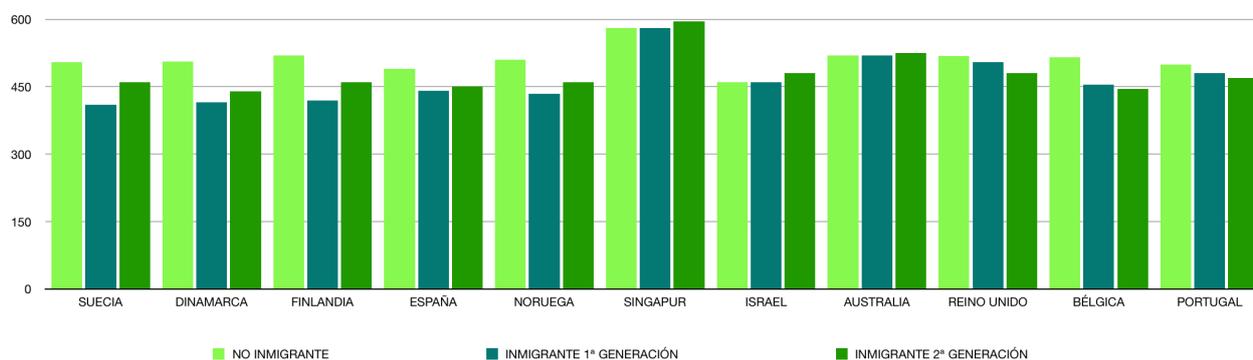
Además de estos dos términos, en el análisis de datos también trabajaremos con el término **no inmigrante** para hacer referencia a todas aquellas personas nacidas en el país de destino y cuyos padres también nacieron en este mismo lugar.

Tras aclarar estos términos, ya estamos listos para profundizar en el asunto y comparar en qué países los alumnos inmigrantes desempeñan mejor sus habilidades y a qué se puede deber este fenómeno.

3.1. COMPARACIÓN DE LAS DESTREZAS EVALUADAS EN LAS PRUEBAS PISAS

Vamos a trabajar primeramente con un gráfico que representa las destrezas de alumnos inmigrantes de primera generación (representados con una barra verde oscura), segunda generación,(representados con una barra verde) junto con no inmigrantes (representados con una barra verde claro). Las destrezas a estudiar serán: resolución de problemas, matemáticas y lectura.

Gráfica 1: Resultados de estudiantes en resolución de problemas, matemáticas y lectura (Informe PISA 2012)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OECD, PISA 2012 Database.

Como podemos ver, fijándonos en la barra verde y la barra verde oscura, las destrezas de los alumnos inmigrantes difieren mucho dependiendo del país. Tal y como se explica al pie de la gráfica, la lista de países está ordenada por el desempeño de los inmigrantes de primera generación, de menor a mayor.

Así pues vemos países como Suecia, Dinamarca o Finlandia, que se encuentran a “la cola” del ranking, debido meramente a los términos de organización del gráfico, ya que en estos países, los inmigrantes de primera generación puntuaron más bajo en los

informes PISA respecto a otros países. Sin embargo, si analizamos el caso de estos países, incluyendo también a Noruega y España, podemos comprobar como la mejoría de la segunda generación de inmigrantes respecto a la primera es notable, lo que denota un proceso satisfactorio de la población inmigrante en estos países.

Por otro lado, tenemos otros países en los que los inmigrantes de primera generación y los nativos han puntuado prácticamente al mismo nivel. Son países como Singapur, Israel o Australia. Destacable el caso de Singapur, el cual no solo obtiene los mejores resultados de la primera generación de inmigrantes, sino que su segunda generación de inmigrantes supera la puntuación del resto de países, incluso la de los nativos.

Y por último, mencionar países como Reino Unido, Bélgica o Portugal, en los que, indistintamente de la puntuación mayor o menor en el ranking, sus inmigrantes de segunda generación han puntuado por debajo de sus progenitores de primera generación.

Ahora bien, estos datos reflejan unas puntuaciones que nos ayudan a tener una idea general del desempeño de los inmigrantes en diferentes países, así como el nivel de puntuación en PISA de forma comparativa. No obstante, si queremos realmente averiguar cuál es el grado de integración de los inmigrantes en las escuelas, tanto de primera como segunda generación, debemos indagar un poco más y analizar qué factores están condicionando estos resultados.

Para comenzar, vamos a hablar de las barreras del lenguaje presentes para muchos inmigrantes en algunos países.

“The performance gap between first-generation immigrant students and students without an immigrant background tends to be wider in reading than in mathematics or problem solving. This suggests that language barriers to text comprehension may be key in explaining performance differences between these two groups of students.” (Schleicher, 2015)

El autor establece que el *gap* existente entre los inmigrantes de primera generación y los no inmigrantes suele ser mayor en la comprensión lectora respecto a las destrezas matemáticas o de resolución de problemas. Esto nos da a entender que las barreras del lenguaje existentes a la hora de entender textos explica esta diferencia en los resultados.

Por lo tanto, podemos trasladar lo ocurrido en los informes PISA al día a día en el aula. Se comprende que la barrera del lenguaje presenta una gran dificultad para los inmigrantes, sobre todo de primera generación, a la hora de adaptarse al sistema escolar del país de acogida. Encontrándose afectada la competencia lingüística, el resto de competencias se encuentran también en un alto grado de probabilidad de ser afectadas.

Así pues, con estas evidencias podemos entender un poco mejor porque los países nórdicos se encuentran a la cola respecto a las calificaciones de los inmigrantes de primera generación. Esto se debe a que la mayoría de las poblaciones que emigran a estos países no hablan la misma lengua.

Por ejemplo, la inmigración en Suecia procede principalmente de Finlandia, el 9,86%, Irak, el 8,33% y Siria, el 6,21%; en Dinamarca son Alemania, el 6,79%, Turquía, el 6,34% y Polonia, el 5,96%. (Datosmacro, 2017) Ninguno de estos países comparten la misma lengua, por lo que los alumnos tendrán primero que aprender la lengua materna en su país de destino antes de poder dedicarse a la adquisición de destrezas de cualquier otro tipo.

Sin embargo, si nos fijamos en el caso de Singapur, país el cual presenta la mayor puntuación en los informes PISA para los inmigrantes tanto de primera como de segunda generación, podemos ver como el principal flujo migratorio, según (Statista, 2017) proviene de Malasia. País cuyas lenguas más habladas son el Malayo y el Inglés, ambas estando también entre las más habladas en el país de destino, en este caso Singapur.

También queremos recalcar que , tal y como dice (Schleicher, 2015), el desempeño de los alumnos inmigrantes en las aulas se ve directamente afectado además por las políticas de inmigración de los países de destino. Tendiendo estos estudiantes a calificar mejor en PISA en países donde las políticas migratorias son altamente selectivas.

Además de estas, también cabe mencionar la influencia de la educación previa, si existiera, que los alumnos inmigrantes han obtenido en su país de origen, en el caso de los inmigrantes de primera generación. No obstante, esta diferencia posiblemente distintiva entre alumnos de diferentes nacionalidades de origen, presenta un impacto mínimo en el país de destino, ya que las razones previas, tanto la barrera lingüística como las políticas migratorias, pueden llegar a anular estos conocimientos y destrezas que el alumno pudiese traer ya consigo.

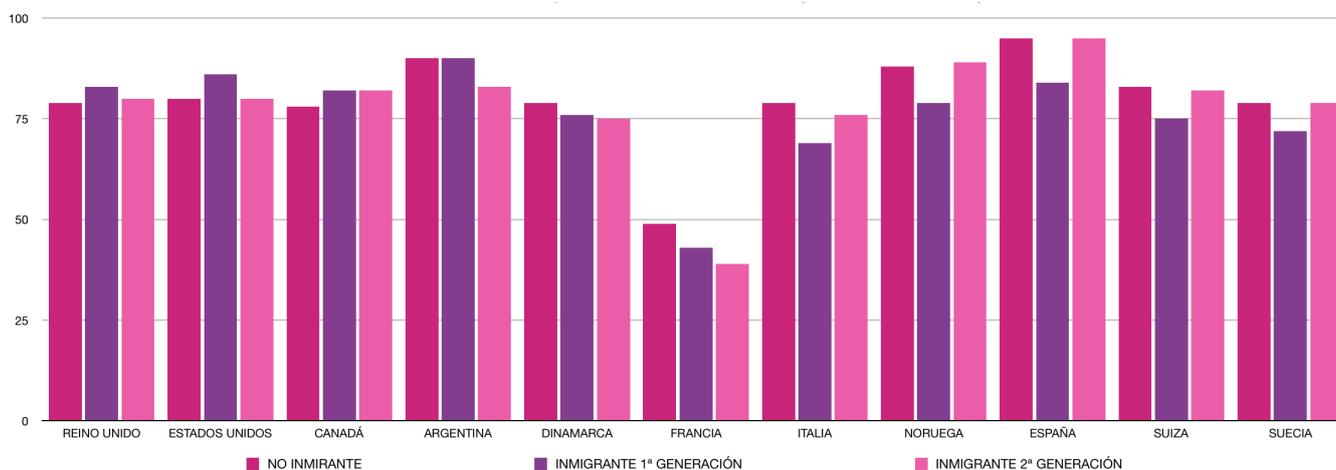
Cabe aclarar que todos los datos fueron recabados de muestras provenientes del mismo estrato socio-económico, por lo que la ausencia, o baja calidad de las destrezas debidas a esta razón no aplican en nuestra investigación.

3.2. COMPARACIÓN DEL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA EN LA ESCUELA

A continuación vamos a tratar otro indicador muy importante a la hora de evaluar el nivel de integración de los alumnos inmigrantes en la escuela, el sentimiento de pertenecer a esta. Esto es algo muy importante para determinar si se está llevando a cabo un proceso de integración satisfactorio, ya que para niños y adolescentes, sobre todo alrededor de los 15 años de edad, la escuela es su principal entorno socializador.

En 2003 y 2012, PISA le pidió a los alumnos que calificaran su sentimiento de pertenencia a la escuela, dentro de los términos totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. En la gráfica de la izquierda podemos ver los resultados.

Gráfica 2: Sentimiento de pertenencia en la escuela (Informe PISA 2012)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OECD, PISA 2012 Database.

Al igual que con la gráfica anterior, podemos distinguir tres grupos de países con similares características. En el primer grupo, el cual incluye países como Reino Unido o Estados Unidos y Canadá, podemos ver como los inmigrantes de primera generación (barra morada) expresan un sentimiento de pertenencia mayor y los inmigrantes de segunda generación (barra rosa claro) y no inmigrantes (barra magenta) expresan un sentimiento igualitario, levemente menor.

En el segundo grupo de países, los cuales incluyen Argentina, Dinamarca, Francia y México, se percibe una reducción de este sentimiento de pertenencia a la escuela por parte de los alumnos inmigrantes de segunda generación en comparación a alumnos no inmigrantes e inmigrantes de primera generación.

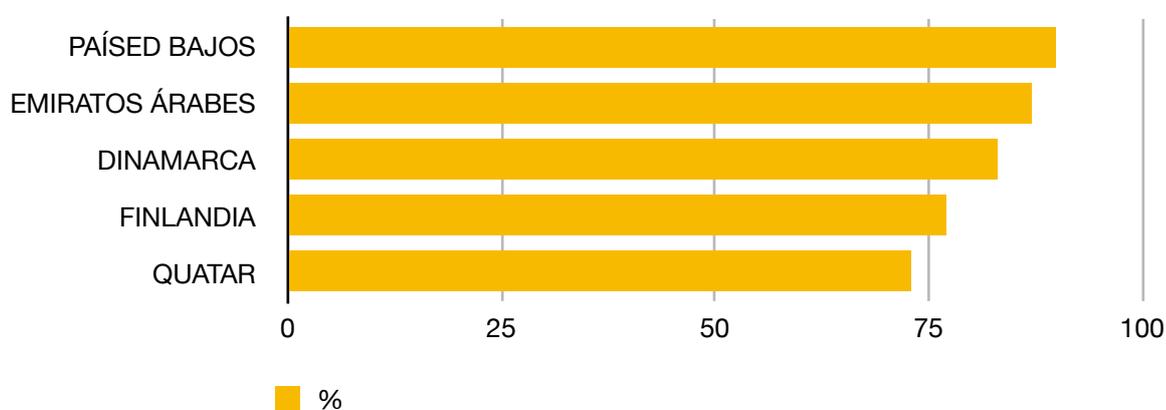
En el tercer grupo, incluimos Italia, Noruega, España, Suiza y Suecia. En este grupo se aprecia un cambio mucho más gradual, en el cual los inmigrantes de primera generación son los que se sienten menos incluidos, respecto a los otros dos colectivos.

Consideramos el tercer grupo como ejemplo de integración ideal, ya que es comprensible que los inmigrantes de primera generación se enfrenten a cambios más arduos y mayor número de barreras para integrarse en el sistema escolar respecto a alumnos nacidos en el país de origen, tanto provenientes de padres inmigrantes o no. Es por esto que más adelante en nuestra investigación, giraremos la vista a países dentro de esta lista para buscar las políticas y técnicas que ayudan a integrar a los alumnos inmigrantes en las aulas y evitar así el fracaso escolar.

Ya hemos analizado la anterior gráfica con respecto al sentimiento de pertenencia de los alumnos inmigrantes en las aulas de distintos países del mundo. Ahora bien, tal y como vimos anteriormente en el análisis de la primera gráfica, hay muchos condicionantes que pueden determinar estos resultados. Uno de ellos es la procedencia de estos inmigrantes y el país de destino.

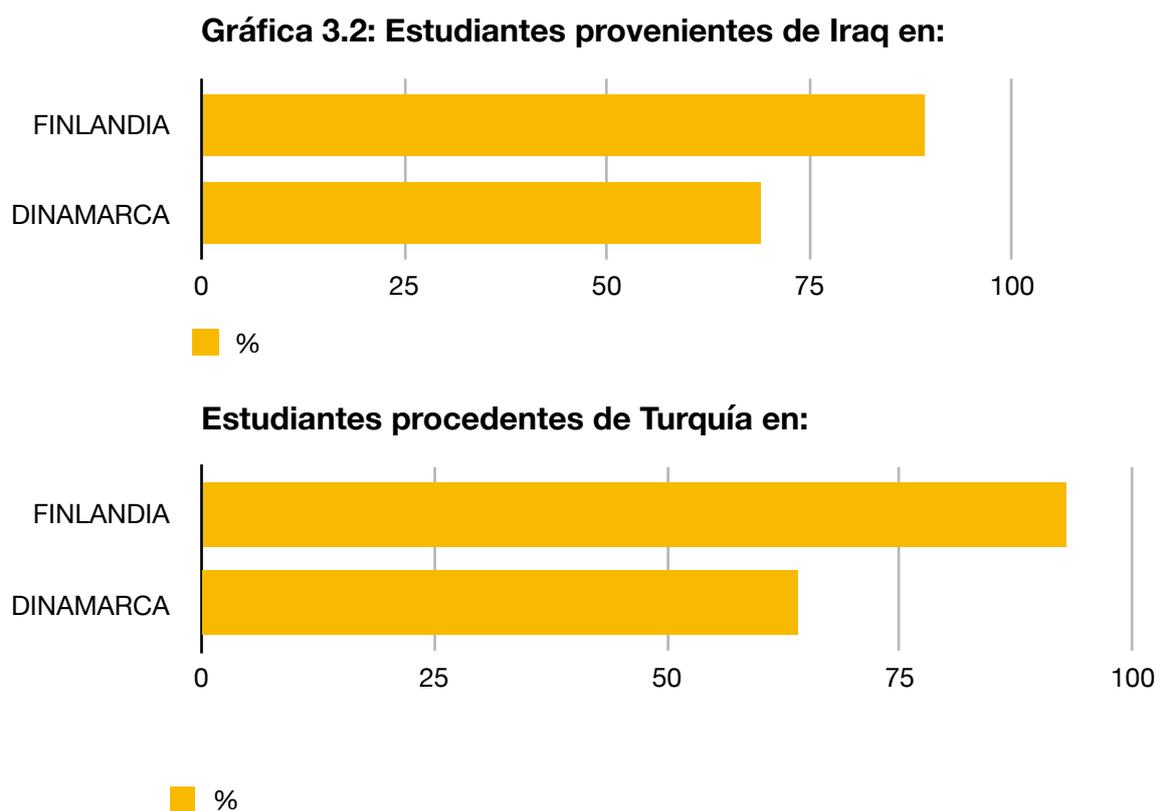
Por lo tanto, si queremos calificar la calidad de los distintos sistemas educativos respecto a la capacidad que tienen para integrar alumnos de diferentes países, es necesario analizarlos por grupos. Por lo que en la siguiente gráfica veremos cuál es el grado de inclusión que sienten alumnos del mismo país de procedencia en diferentes países de destino.

Gráfica 3.1: Estudiantes procedentes de países de lengua árabe en:



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OECD, PISA 2012 Database.

Podemos ver como en los Países Bajos, el 90% de los alumnos provenientes de países de habla árabe se sienten incluidos en la escuela. Llama la atención el hecho de que Qatar se encuentre a la cola, cuando su idioma oficial es también el árabe, por lo que no estaríamos hablando de una barrera lingüística sino de otro tipo de barrera, ya sea cultural, religiosa o intelectual.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de OECD, PISA 2012 Database.

Encontramos también que, mientras los alumnos iraquíes y turcos se integran mejor en Finlandia que los alumnos provenientes de países de habla árabe. Aunque en general, Finlandia presenta altos índices de integración entre la población inmigrante.

Si lo comparamos con Dinamarca, podemos ver que solo el 69% de los alumnos Iraquíes se sienten integrados en la escuela frente al 90% de Finlandia. También vemos

como el 93% de los alumnos turcos sienten que pertenecen a la escuela en Finlandia, respecto al 64% de Dinamarca.

Así pues, tal y como dice (Schleicher,2015):

“These results suggest that the psychological well-being of immigrant students is affected not only by differences between their country of origin and country of destination, but also by how well the schools and local communities in their country of destination help them to overcome the myriad obstacles they face in succeeding at school and building a new life.”

“Estos resultados sugieren que el bienestar psicológico de los alumnos inmigrantes se ve afectado no solo por las diferencias entre su país de origen y el de destino, sino también por cómo los colegios y las entidades locales en el país de destino les ayudan a superar esta infinidad de obstáculos que se presentan a la hora de tener éxito en la escuela y construir una nueva vida.”

4. PROBLEMAS DE INTEGRACIÓN

A continuación vamos a tratar los principales problemas de integración inmigrante a escala general, sin localizar aun en ningún país en concreto. Así pues, haremos una revisión de las principales razones por las cuales los alumnos inmigrantes tienen más problemas a la hora de integrarse en la escuela. Se realizará una revisión de los siguientes problemas: la barrera del lenguaje, la formación del profesorado, la segregación espacial, dentro de la cuál se hace un análisis de las preferencias residenciales de la población inmigrante, el factor económico y el discriminatorio, como motivos de dicha segregación.

4.1. LA BARRERA DEL LENGUAJE

Para empezar, el primer problema que encontramos la **barrera del lenguaje**, ya que existe un número mayoritario de inmigrantes que no comparten lengua vehicular con su país de destino. Así pues, los alumnos que ingresen por primera vez en una escuela en este nuevo país, encontrarán la dificultad añadida de no poder comunicarse efectivamente con sus alrededores.

Tal y como indicaban anteriormente las pruebas PISA, los alumnos inmigrantes obtenían calificaciones es más bajas en las pruebas que requerían comprensión y producción lingüística. Esto hace que los alumnos de nuevo ingreso no puedan incorporarse a las clases regulares, ya que deberán dedicar una gran parte de su tiempo académico perfeccionando este nuevo idioma. Este proceso puede llevar años, por lo que nuestro objetivo es encontrar prácticas educativas de integración que sean de éxito, y valorar como consiguen paliar esta segmentación inevitable provocada por los diferentes niveles de masterización del lenguaje.

Por lo tanto, conocer cuál es la lengua materna de sus alumnos, qué otras lenguas hablan, con quién las hablan y en qué situaciones comunicativas, debe ser uno de los

objetivos del profesor cuando empieza a trabajar con un nuevo grupo o cuando se incorporan nuevos estudiantes al aula. (Fernández, 2018)

4.2. FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Otro problema de gran importancia a la hora de tratar la integración inmigrante es la **escasa formación del profesorado**. Actualmente, la formación del profesorado en cuestiones interculturales es una necesidad reconocida y defendida en el ámbito socio-educativo. De esta manera, distintos organismos internacionales, como la Comisión de Comunidades Europeas (1993), reconocen la importancia extrema de una educación del profesorado en interculturalidad y conciben ésta como el medio más importante para lograr un cambio pedagógico y fomentar la dimensión europea de la enseñanza (López, 2002).

Desgraciadamente, en la mayoría de ocasiones esta formación específica del profesorado es inexistente o insuficiente. Ponemos como ejemplo el caso de las aulas ATAL en España, cuyas siglas responden a los términos Aula Temporal de Adaptación Lingüística. De acuerdo con la Orden, el funcionamiento idóneo de las ATAL supone contar con profesores itinerantes destinados a esta función Níkleva, D. y Peña García, S. (2018)

Si nos paramos a analizar esta orden, podemos preguntarnos ¿A qué se refiere con profesor itinerante específico? Tal y como redactan Níkleva, D. y Peña García, S. (2018) , según la Orden el profesorado de ATAL no requiere ninguna cualificación o formación específica para impartir el español como segunda lengua y ni siquiera es obligatorio que sean profesores de Lengua española.

Estos datos resultan alarmantes, ya que el Grado en Educación Primaria per se no cualifica a los docentes para enseñar un idioma. Se requieren conocimientos y metodologías específicas para poder ejercer la instrucción de una lengua, aunque esta fuese la lengua materna del docente. La formación como profesor ELE (Español como

Lengua Extranjera) debería ser un requisito indispensable para todo aquel docente que quiera optar a una plaza en las aulas ATAL. Este requerimiento solo existe en la Comunidad de Madrid y el País Vasco.

4.3. SEGREGACIÓN ESPACIAL

La tercera razón por la que los alumnos inmigrantes pueden experimentar dificultades a la hora de integrarse es debida a la **segregación espacial y el aislamiento** entre comunidades inmigrantes y con el resto de la población.

La segregación espacial se define como la separación residencial entre varios grupos poblacionales. Por tanto, la segregación espacial existe cuando algunas áreas muestran una sobrerrepresentación y otras áreas una baja representación de los miembros de un grupo. (Checa Olmos & Arjona Garrido, 2016) Pero, ¿por qué ocurre esto? ¿Cuáles son las causas de esta segregación residencial?

Según un estudio realizado en 2011 por Checa-Olmos, Arjona-Garrido & Checa-Olmos, estas son las principales razones por las cuales se produce este fenómeno sociológico:

- Factores económicos:

En Andalucía, casi tres cuartos de la población nacional que trabaja declara ganar más de 1.100 euros al mes, mientras que los inmigrantes se sitúan mayoritariamente con ingresos inferiores a 800 euros. La mayoría de las personas que emigran a otro país tienden a hacerlo por un motivo de mejora su calidad de vida, por lo que son mayoritarios los casos en los que el nivel de vida del país de destino es más alto que el país de procedencia. Esto provoca que la población inmigrante se vea obligada a vivir en zonas económicamente más humildes. Sin embargo, existen otros factores que expliquen esta concentración de nacionalidades en ciertos barrios, ya que ni siquiera los ciudadanos nativos con baja renta presentan un alto porcentaje en el censo de estos barrios o zonas característicamente inmigrantes.

- Preferencias residenciales.

Es una tendencia en la gran mayoría de ciudades con población multicultural: las diferentes nacionalidades y culturas específicas tienden a permanecer unidas en contextos de inmigración. Esto puede ser debido a la búsqueda de similitudes con la población con la que se cohabita, encontrándose estas similitudes en ritos, tradiciones, religión, tipo de cocina (y por lo tanto mayor demanda de ciertos productos), etc.

Es un sorprendente fenómeno de agrupación y aislamiento al mismo tiempo. Ante un escenario posiblemente hostil para el inmigrante, este tiende a agruparse con sus semejantes. Instinto de supervivencia evolucionado para adaptarse al contexto moderno de sociedades.

No obstante, una vez instalados y familiarizados con su entorno, los inmigrantes muestran un mayor interés en vivir en comunidades mixtas, siendo sus preferencias otras diferentes a la nacionalidad de sus vecinos. Continuando con el estudio de Checa-Olmos, Arjona-Garrido & Checa-Olmos (2011) , se demuestra mediante resultados recogidos en encuestas como en España alrededor de la mitad de los extranjeros prefieren vivir en barrios con población mixta. A lo que debemos añadir que 95 por ciento declara no gustarle vivir en diseminado. Esto nos lleva al último punto de nuestro análisis, ¿por qué persiste esta homogeneidad de nacionalidades en la mayoría de los barrios españoles, a pesar de la expresa voluntad de la población inmigrante de vivir en barrios mixtos?

- Discriminación

Como respuesta a esta pregunta, Galster (1988; 1989) sostenía que el elemento principal que define la segregación es el proceso de discriminación que sufren los grupos étnicos. El contexto de recepción se convierte así en el eje vertebrador donde gira la

incorporación de los inmigrantes en todos los ámbitos —laboral, residencial, jurídico, etc., a través de unos niveles de tolerancia y aceptabilidad.

Considerando lo anterior y teniendo en cuenta que la población autóctona es quién controla, en su mayor parte, el mercado de venta y alquiler de viviendas comprendemos mejor por qué existe esta segregación residencial del colectivo inmigrante. Para este fenómeno se presentan más de una variable, por lo que no podemos justificarlo por el simple deseo de permanecer unidos por origen.

Tal y como indica el estudio con el que estamos trabajando, realizado por Checa-Olmos, Arjona-Garrido & Checa-Olmos (2011):

"La incorporación residencial de los inmigrados depende fundamentalmente de las estrategias de arrendamiento y venta de los propietarios. En la actualidad existe un submercado de la vivienda para inmigrantes. Éstos están circunscritos, de forma casi obligada, a un mercado que parece estar diseñado para ellos y que corresponde a unas zonas, edificios o casas, dentro de los distintos municipios y ciudades. Los inmigrantes reviven una parte del mercado inmobiliario residual y de rentabilidad nula. Las familias especulan con sus viviendas, muchas de ellas en estado casi ruinoso, a la vez que a los propietarios les permite acceder a otra vivienda o a mejorar su nivel de vida. De aquí que los inmigrantes paguen más que los españoles por casas equivalentes, tanto en alquiler como en adquisición."

Por lo tanto, podemos concluir en que, la población autóctona es en gran medida la responsable de las limitaciones de la población inmigrante, respecto a su ubicación.

Para concluir con el estudio de los problemas de integración de la población inmigrante, decir que el control ante las barreras mencionadas anteriormente, se escapa del alcance de las entidades educativas. Es una situación que ha sido impuesta y con la que ahora la comunidad educativa tiene el deber de lidiar. El hecho de que estos retos se hayan

generado en un espacio relativamente corto de tiempo (sobre todo en el caso de España) hacen que sea un caso complejo, y por ello se requiere una acción inminente.

Dicho esto, en los próximos capítulos de este estudio, nos dedicaremos a investigar qué medidas están teniendo éxito en otros países y cuáles de ellas podemos adaptar al caso español.

5. SUECIA, ESTUDIO DEL PAÍS

Tras haber realizado un estudio tanto de los problemas principales respecto a la inclusión de los alumnos inmigrantes en la escuela como de las pruebas PISA en diferentes países del mundo, hemos llegado a la decisión de que nuestro país de estudio será Suecia.

Esto es debido a varias razones. Primeramente a que Suecia es un país que en los últimos años está presentando una tasa de inmigración creciente desde el año 2000 que vio su pico más alto en el año 2015, siendo el país europeo que aceptó a un mayor número de refugiados provenientes de Siria, que pidieron asilo huyendo de la situación de guerra existente en su país de origen.

Además, Suecia presenta políticas educativas muy interesantes que veremos a continuación en mayor profundidad. Además, Suecia ha sido múltiples veces representada como el ejemplo europeo, ya que posee una política multicultural oficial (Borevi 2013, Castles et al. 2014). No debemos olvidar otra razón por la que hemos elegido este país para realizar la comparativa frente a otros como Finlandia o Países Bajos debido a la existencia de un mayor número de documentos académicos y fiables encontrados sobre el caso.

5.1 CONTEXTO Y SITUACIÓN

Para comenzar, vamos a hablar sobre la situación social en lo que respecta a inmigración e integración en Suecia. Decir que este país ha sido pionero en incorporar políticas que promueven la multiculturalidad. En 1996, un ministro de integración Sueco puso sobre la mesa la necesidad de tomar responsabilidad con respecto a asuntos relacionados con la integración, la discriminación y los derechos humanos a nivel nacional. En 2014 las políticas integradoras fueron implementadas en los ámbitos del trabajo, educación y bienestar (European Website on Integration , 2014).

No obstante, esto no quiere decir que Suecia no siga enfrentándose a desafíos relacionados con la integración, así como segregación en la vivienda, discriminación de inmigrantes y refugiados en el mercado laboral y en la sociedad en general.

La historia de integración en Suecia es muy interesante. Tal y como definió el Instituto de Políticas migratorias en 2003, integración se conoce como el proceso por el cual inmigrantes son aceptados dentro de una sociedad, tanto como individuos como colectivo.

Tal y como mencionamos anteriormente, Suecia fue pionera en la introducción de políticas multiculturales. Cuando nos referimos a este término, es importante tener en cuenta otros dos, esto son los **derechos positivos** y los **derechos negativos**.

Según indica Solano (2017) en su artículo *Integration in Sweden*, los derechos positivos se refieren al apoyo brindado por el estado hacia las minorías sociales a través de fondos estatales. Por otro lado, los derechos negativos son las exenciones de algunas leyes o políticas para estas minorías sociales.

Por ejemplo, las minorías disfrutan de derechos positivos cuando los colegios en los que sus hijos se encuentran escolarizados reciben fondos por este motivo. Reciben derechos negativos cuando se hacen excepciones en ciertas regulaciones, como por ejemplo el ritual de matanza para los alimentos halal y kosher.

Una vez aclarado esto, vamos a ver cómo estas políticas han ayudado, o no, a la integración de los inmigrantes en la sociedad Sueca. Como podemos ver, las políticas y medidas están focalizadas sobre todo en la población inmigrante, sin embargo, poco se ha hecho para analizar y tratar el rol de los nacionales Suecos, los cuales representan un importantísimo papel a la hora de garantizar la integración.

El gobierno Sueco se ha centrado en proveer derechos fundamentales y facilidades a la hora de entrar en el mundo laboral, lo cual es muy positivo, pero se ha dejado de lado la integración social per se, en los contextos más cotidianos, que a la vez son los más influyentes. Se ha dado por hecho el fenómeno de **asimilación**, el cual explica Solas (2017) como la situación en la cual inmigrantes y sus descendientes se vuelven similares a la sociedad que los acoge, en términos de costumbres, principios y rutinas de vida.

Ahora bien, ¿es esta “no asimilación” realmente negativa? Bajo mi punto de vista, no necesariamente. Aunque un mínimo de asimilación es necesaria para hacer posibles trámites burocráticos o quehaceres diarios, las sociedades multiculturales deberían evolucionar para poder coexistir sin necesidad de asimilación, es decir, preservando ciertas rutinas y costumbres de cada cultura existente. Y esto precisamente es lo que Suecia está haciendo.

Tal y como indica Berglund (2017), Suecia, al igual que Gran Bretaña, está optando por un enfoque multiculturalista, mientras Francia opta por la asimilación. Esto se ve reflejado, por ejemplo en los criterios a cumplir para la naturalización en la gran mayoría de países europeos, respecto a Suecia. La cual no requiere el total dominio de la lengua (en este caso sueco) para la obtención de la nacionalidad, mientras que en el resto de países de la UE este es un requisito indispensable.

5.2 EL SISTEMA EDUCATIVO SUECO BAJO ANÁLISIS.

En este apartado vamos a tratar cómo todas estas cuestiones afectan de forma directa al sistema educativo en Suecia. Basándonos en el artículo de Berglund (2017), vamos a tratar ciertos factores que nos conciernen, ya que nos muestran cómo es el sistema educativo sueco en referencia a la integración de inmigrantes.

Es necesario aclarar que el estado de bienestar Sueco está garantizado por los servicios sociales financiados a través de fondos públicos. Este es un factor de relevancia en este

ámbito, ya que tanto los colegios públicos como los llamados “independientes” están financiados públicamente. La educación universitaria también es gratuita.

5.2.1 LA ESCOLARIZACIÓN EN NIVELES OBLIGATORIOS Y NO OBLIGATORIOS

Al igual que en España, la escuela es obligatoria a partir de los 6 años, no obstante, algo que Suecia está garantizando con mayor éxito que nosotros es la provisión de escuelas preescolares completamente financiadas por el estado, por lo que se asegura que los niños tengan acceso a, al menos, un año de preescolar antes de la inserción en la educación obligatoria. Tal y como indica Belgrund (2017) a pesar de que preescolar es una educación no obligatoria, casi la totalidad de los niños en Suecia la cursan.

Este derecho asegura que los inmigrantes de segunda generación tengan la posibilidad de comenzar a integrarse en la sociedad desde edades muy tempranas. Además, este hecho facilita otras muchas acciones que aseguran la integración y asimilación de las familias. Teniendo que participar en trámites burocráticos para inscribir sus hijos en preescolar, el favorecimiento y propiciación de la interacción de los padres con demás padres, permitiendo establecer interacciones sociales con personas de su rango de edad. El simple hecho de inscribir a sus hijos en la escuela desde edades muy tempranas puede tener resultados satisfactorios para toda la familia.

Otro dato a tener en cuenta es la obligatoriedad de los niños en edad escolar de atender a la escuela. Al contrario que otros países en Europa, la escolarización en Suecia es obligatoria, no la educación por sí sola, dejando a si el numero de alumnos que estudian desde casa prácticamente a cero.

Una de las políticas más importantes en este ámbito es el acceso inmediato a la escuela, la cual asegura la inmediata incorporación de todos los niños en edad escolar, ya que los municipios tienen derecho a proveerse de financiación estatal para cubrir los costes de escolarización para todos los alumnos de nuevo ingreso en su área. Este factor es de

primordial importancia si tenemos en cuenta la gran cantidad de refugiados que han recibido asilo en Suecia desde 2015.

La rápida escolarización es primordial para asegurar que estos niños comienzan a adaptarse a un lugar que para ellos, aun puede resultar hostil, debido a los cambios bruscos y repentinos que han sufrido en sus vidas. Cuanto antes se escolaricen, antes se podrá normalizar su situación en el país de acogida.

Todos estos alumnos serán evaluados inicialmente. Algunos municipios deciden organizar estas evaluaciones de alumnos de nuevo ingreso de forma central. No obstante, incluso si este es el caso, el director del centro en el cual este alumno está asignado será el responsable en todo momento.

5.2.2 LA ENSEÑANZA DEL SUECO COMO SEGUNDA LENGUA

El siguiente punto a tratar es la instrucción de la lengua en la escuela. El sueco como segunda lengua es proporcionado para aquellos alumnos que lo necesiten. Debemos tener en cuenta que el aprendizaje de la lengua vehicular es fundamental para asegurar la integración tanto dentro como fuera de la escuela. Además, tal y como vimos en apartados anteriores, el mayor o menor dominio de la lengua puede repercutir en diferentes destrezas, ya que el lenguaje es utilizado, en mayor o menor medida para desarrollar la totalidad de las competencias exigidas por la escuela.

Así pues, ahora vamos a pasar a explicar los principales fundamentos y principios que se sigue en la instrucción del Sueco como Segunda Lengua (SAS: Swedish as a Second Language).

Primeramente decir que se hace desde un enfoque prioritariamente comunicativo, el cual defiende que los estudiantes deben tener gran cantidad de oportunidades de comunicarse sin demasiadas “exigencias de corrección” durante el comienzo de la instrucción. Magnusson (2013).

Durante la etapa de primaria, el contenido principal no difiere demasiado entre la enseñanza de Sueco como Segunda Lengua y la asignatura de Lenguaje Sueco. No obstante, se dará más énfasis a los paradigmas comunicativos y de destrezas (expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva) en el primer grupo.

En SAS, se le dará un énfasis mayor al desarrollo de estrategias dentro de estas destrezas. Por ejemplo, como bien dice Magnusson (2013), se enseñará cómo adaptar la lectura al formato de cada texto o cómo escribir diferentes tipos de textos adaptados a estructuras típicas y características del lenguaje específicas.

Asimismo, debemos mencionar un enfoque de gran interés, y es el uso de la lengua materna como apoyo para la instrucción de la pronunciación y la ortografía. Podemos ver aquí el uso de una metodología mucho más contrastiva, ya que se intenta enseñar estos aspectos concretos del sueco apoyándose en los conocimientos existentes por parte del alumnado y su experiencia con su lengua materna. Aprendiendo así a partir del contraste o comparación.

Pese a los esfuerzos por parte del equipo docente en llevar a cabo estas técnicas de enseñanza de la lengua, debemos considerar que, según Belgrund (2017), para dominar completamente una lengua dentro de los requerimientos escolares, se necesitan entre seis y ocho años.

Es obvio que los alumnos inmigrantes que no dominan la lengua vehicular no pueden invertir de 6 a 8 años escolares en aprender y perfeccionar una lengua únicamente. Por lo tanto, ¿qué medidas se toman para asegurar que estos alumnos puedan avanzar tanto en el dominio de la lengua como en el de los contenidos curriculares?

Según las teorías del enfoque comunicativo y CLIL (Content and Language Integrated Learning) una nueva lengua debe ser aprendida dentro de un contexto, siendo utilizada siempre con la intencionalidad de comunicar algo.

Según David Marsh, el creador de la metodología CLIL, defiende el aprendizaje de una nueva lengua a través de materias comunes, como pueden ser la historia o la ciencia, en vez de tratarse de manera aislada y en situaciones forzadas o inventadas, muy poco comunes en el contexto real. Este método tiene un enfoque bidireccional, propiciando el aprendizaje de la lengua a través del contenido y viceversa.

Ahora bien, ¿sigue Suecia estas metodologías de enseñanza cuando se trata con alumnos inmigrantes o refugiados?

Podemos decir que sí, ya que los profesores de todas las asignaturas tienen la responsabilidad común de educar de modo que desarrollen tanto las destrezas del lenguaje como las cognitivas (Belgrund 2017).

La ley educativa no regula estrictamente el número de horas que los alumnos de nuevo ingreso deben pasar en clases preparatorias del lenguaje y cuánto tiempo en el aula regular. No obstante, se recomienda que estos alumnos cursen al menos una, sino más, asignaturas en el grupo regular al que pasará a formar parte en un futuro.

5.2.3 LA LENGUA MATERNA EN LAS AULAS (EL CASO DE LAS ESCUELAS EN MALMÖ)

Otro aspecto que merece especial atención en el sistema de integración sueco en las escuelas es el derecho a la educación en la lengua materna de cada estudiante. Estudios, como el realizado por Karnemo & Segerhammar (2016), demuestran que la enseñanza en la lengua materna, si se hace paralelamente con la enseñanza en la lengua vehicular (en este caso sueco) favorece el desarrollo del lenguaje y la adquisición de conocimientos. La enseñanza en la lengua materna es vista como un apoyo al desarrollo de la segunda lengua, ya que permite el aprendizaje de esta conjuntamente con el avance curricular, el cuál no sería posible si los alumnos no entienden la lengua vehicular del temario. Conjuntamente, se van aprendiendo ambas.

Este derecho se materializa con la “guía al estudiante”, esto significa un apoyo lingüístico en la lengua materna dentro de la clase ordinaria para aquellos alumnos que lo necesiten. Hay más de 11000 estudiantes en escuela obligatoria y 1776 en escuela secundaria que reciben educación en su lengua materna. Esta guía se realiza antes, durante y después de la lección, además de talleres especiales. Karnemo & Segerhammar (2016).

Aquí podemos mencionar el caso de las escuelas en Malmö

Malmö está considerada la ciudad más poblada de Suecia, encontrándose al sur del país. En los últimos años se ha convertido en una gran receptora de inmigrantes por su localización, muy cercana a la ciudad de Copenhague, además de las oportunidades de trabajo que se ofrecen. Según datos de World Population (2019), En la ciudad de Malmö habitan alrededor de 135.000 personas de origen extranjero. Contando con una población total de 341.457 habitantes, el 39,5% de la población en la ciudad de Malmö lo forman inmigrantes¹

Esto hace necesario que en las escuelas de Malmö se lleven a cabo las medidas mencionadas anteriormente. En una entrevista realizada por la fundación Bertelsmann Stiftung (2009), dos profesoras del aula general de biología afirman que sus objetivos son el éxito académico, la implicación por parte de las familias y la integración social a través del multilingüismo. Además nos muestran cómo llevan a cabo una clase ordinaria de biología en dos lenguas de forma simultánea. Todas las preguntas y respuestas se realizan en ambos idiomas, a veces de forma oral y otras de forma escrita. Podemos observar además cómo la profesora de apoyo lingüístico en la lengua materna (en este caso el árabe) se dirige directamente a los estudiantes que necesiten una ayuda más personalizada.

La enseñanza en la lengua materna, en estos casos se ha reconocido por ser muy satisfactoria, tanto para el desarrollo paralelo de la segunda lengua como para el

refuerzo de la identidad personal de los alumnos que la cursan, sin olvidar que provee al tutor de un mayor alcance para comprender el verdadero conocimiento que el alumnos posee, aun no pueda expresarlo aun en la lengua vehicular.

¹<https://es.wikipedia.org/wiki/Malmö>

5.2.4 EL PAPEL DE LA RELIGIÓN EN LAS AULAS MULTICULTURALES.

Por último, vamos a tratar un tema que consideramos fundamental si estamos estudiando de cerca la integración y entendimiento entre personas de diferentes culturas. Si miramos de cerca cuáles son los países que representan una mayoría de población inmigrante en Suecia, encontramos lo siguiente:

Según datos de UNICEF (2013) los cinco países que proporcionan un mayor stock de inmigrantes en Suecia son Finlandia, Iraq, Polonia, Iran y Bosnia Herzegovina. También debemos tener en cuenta los países que suministraron un mayor número de refugiados en el año 2012 fueron Iraq, Somalia, Afghanistan, Eritrea y Siria. Sufriendo este último un vertiginoso aumento, colocando la cifra de permisos de residencia a 29.316 en 2015 para ciudadanos sirios. Eurostat Migration Statistics (2016). En las siguientes tablas podemos ver una comparación entre la población inmigrante y refugiada que llegaron a Suecia entre finales del año 2012 y principios de 2013:

Tabla 1: Origen de la población inmigrante (2013)

Top 5 países o áreas de origen	TOTAL
Finlandia	167.185
Iraq	130.449
Polonia	76.848
Iran	66.978
Bosnia Herzegovina	57.741
Total	499.201

Tabla 2: Origen de la población refugiada (finales de 2012)

Top 5 países o áreas de origen	TOTAL
Iraq	24.741
Somalia	19.416
Afghanistan	8.454
Eritrea	6.414
República árabe de Siria	6.051
Total	65.076

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat Migration Statistics (2016).

Una vez somos conscientes de dónde proviene el grueso de la población inmigrante en Suecia, comprenderemos mejor la diversidad de culturas que encontramos a día de hoy en el país.

Hay un aspecto básico que debemos analizar, y este es la religión. ¿Cómo de ha abordado este aspecto en los colegios de Suecia? Teniendo en cuenta la gran cantidad de alumnos de diferentes religiones que ahora coexisten en las aulas suecas.

Los ciudadanos provenientes de los países que han suministrado un mayor número de inmigrantes o refugiados, los cuáles son Siria e Iraq , presentan una tendencia religiosa ligada al Islam. Según la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores (2019) El 72% de la población Siria se declara sunita, la cual es una vertiente del Islam. En Iraq, el 95% del total de la población es musulmana (60-65% chiíes y 32-37% suníes).

Sin embargo, en Suecia el 63,2% de la población pertenecen a la Iglesia de Suecia, la cual predica el luteranismo, un 28,4% se consideran no afiliados o ateos, mientras que el Islam representa solo un 1,4% del total. Sawe, Benjamin Elisha. (2018, August 31). Major Religions in Sweden.

Estas claras diferencias religiosas proponen un escenario de multiculturalidad en el cual podrían ocasionarse conflictos o rechazo por motivos religiosos. Para evitar esto, ¿cómo se está tratando la temática religiosa en las aulas suecas?

Aunque pueda parecer sorprendente proviniendo de un país relativamente secular, en el cual la iglesia se encuentra separada del estado desde el año 2000, en los colegios de Suecia la religión es obligatoria. Esto puede llegar a resultarnos alarmante, pero si nos paramos a analizar los motivos de esta decisión y la estructura de estas clases, quizás podamos llegar a considerar que esto es una buena idea.

La asignatura de religión en Suecia esta basada en el estudio de diferentes religiones y es obligatoria en todos los colegios. Berglund, Jenny (2013). Todos los estudiantes se encuentran en el mismo aula y aprender sobre diferentes visiones, tanto religiosas como no religiosas, además de diferentes éticas.

Esta metodología fue diseñada para contrarrestar la xenofobia y contribuir la tolerancia, no solo en el aula, sino en la sociedad como conjunto. Berglund, Jenny (2015)

Encontramos este enfoque es muy interesante, ya que evita el aislamiento y segregacionismo de estos nuevos alumnos por razones religiosas. Además, se combate el rechazo por desconocimiento por parte de los alumnos no inmigrantes, los cuáles probablemente, de no ser por esta asignatura, desconocerían los valores y principios de otras religiones diferentes a la suya propia.

5.2.5 LA INVERSIÓN EN EDUCACIÓN.

Otro indicador para calcular la calidad de la educación en un país es el PIB destinado a este ámbito. En esta gráfica podemos ver cómo Suecia se encuentra a la cabeza entre los países que más han invertido en educación desde el año 1971 hasta el año 2010.

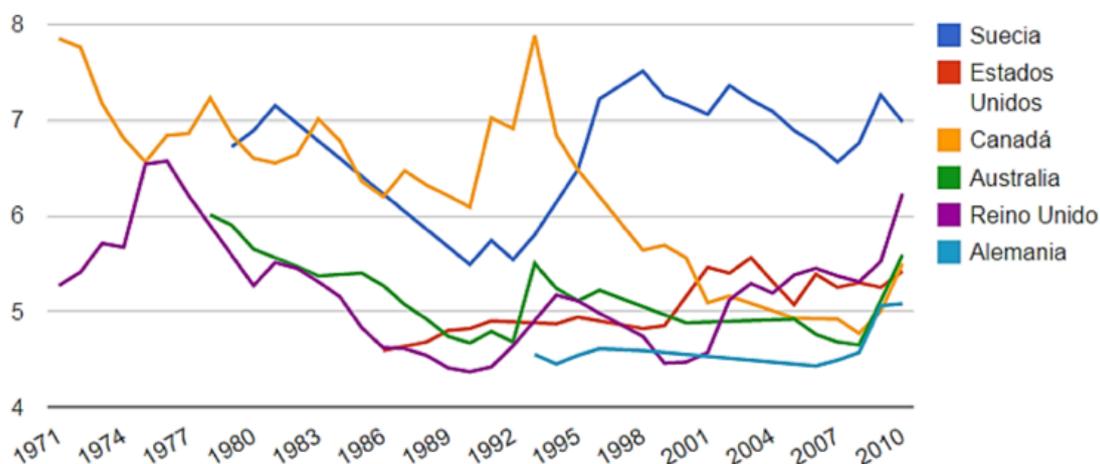
No obstante, en esta gráfica no encontramos a España, por lo que debemos contrastar diferentes datos para conocer la diferencia entre los dos países que estamos analizando, España y Suecia.

Según los indicadores de la OECD, en 2012 se recoge que Suecia gasta un promedio de 11.400 dólares americanos por estudiante, comprendiendo los niveles desde primario hasta terciario. En España, según datos de la Comisión Europea, en 2015 se gastaron un promedio de 9.130 dólares americanos por alumno, haciendo una media entre los tres niveles mencionados anteriormente.

Un total del 7,3% del PIB de Suecia se destina a la educación, en contraposición al 4,25% de España.

Como podemos comprobar, Suecia se encuentra a la cabeza en términos de inversión educativa con respecto a España, además de encontrarse también por encima de la media entre los países de la OECD (5,8% del PIB).

La cantidad de fondos que un país destina a la educación de sus ciudadanos es un claro indicador de la calidad del sistema educativo en dicho país. Un mayor número de fondos puede dar como resultado una mayor oferta de puestos docentes, más fondos para llevar a cabo proyectos de integración, mayor número de ayudas a centros con alta concentración de alumnos inmigrantes, mejoras en los recursos y materiales del aula, etc.

Gráfica 4: Ranking de países respecto a su inversión en educación.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de The Economist (2015).

5.2.6 DE INMIGRANTE A DOCENTE: PROGRAMAS PARA PROFESORES DE ORIGEN INMIGRANTE

La última medida que me gustaría analizar y comentar esta relacionada con la formación docente y cómo se está incentivando la inclusión de profesores de origen inmigrante en el sistema educativo sueco.

To reverse a growing disparity between an increasingly diverse student population and a largely homogenous teacher workforce, countries have adopted initiatives to hire more teachers from immigrant or minority backgrounds (European Commission, 2016).

Para revertir la creciente disparidad entre el aumento de diversidad dentro de la población estudiantil y la enorme homogeneidad dentro de la plantilla de profesores, muchos países han adoptado iniciativas para contratar a más profesores con un pasado inmigrante o minoritario socialmente (Comisión Europea, 2016)

En muchos países a lo largo del mundo se ha tomado consciencia de la importancia de incluir estas minorías étnicas dentro de la flota de profesionales educativos. No cabe

duda que la inclusión de profesores que provengan de orígenes diferentes puede llegar a servir de figura modelo para aquellos alumnos que tengan una historia similar, favoreciendo la confianza en sí mismos y su motivación. La inclusión de este tipo de profesionales puede ayudar a mejorar el sentimiento de pertenencia entre las minorías étnicas y además fomentar la aceptación por parte del alumnado que no tiene un pasado inmigrante.

Según un estudio de la OECD dirigido por Cerna; Anderson; Bannon & Borgonovi (2019), en Suecia, la proporción de estudiantes de origen inmigrante de primera generación en el grado de Educación Inicial para el profesorado, en inglés *Inicial Teacher Education* (ITE), se estima entre el 5 y el 9% dependiendo del semestre. Si a esto le sumamos los estudiantes inmigrantes de segunda generación, la cifra asciende a 12,3%. No obstante, la cifra de abandono escolar en esta rama es considerablemente mayor por parte de los alumnos extranjeros, en comparación a los alumnos Suecos sin descendencia extranjera directa (Nielsen, 2015).

Si llevamos la comparación a los profesores en funciones y alumnos de instituto, observamos que solo el 9,5% de los profesores son de origen extranjero, mientras que un tercio del alumnado proviene de orígenes inmigrantes.

Por lo tanto, en Suecia se cree necesaria la instauración de medidas para incentivar a la población de origen inmigrante a convertirse en futuros maestros. Se han creado varios programas, uno de ellos llamado *Fast Track for Migrant Teachers* (Snabbspår). Esta medida se instauró en Febrero de 2016 gracias a la colaboración de la Unión Sueca de Profesores (Läraryrket), la Unión Nacional de profesores en Suecia (Lärarnas Riksförbund), La Organización de Empleo del Sector Servicio sueco (Almega), el Servicio de Empleo Público sueco (Arbetsförmedlingen) y varias instituciones de enseñanza superior, entre ellas la Universidad de Estocolmo y la Universidad de Malmö (OECD (2019)).

Esta iniciativa se comprende por un curso de 26 semanas de duración, el cuál incorpora la enseñanza del sueco como lengua y un curso intensivo de docencia. Debido a que la

mayoría de los participantes provienen de países como Siria o Iraq, en estos cursos se lleva a cabo la misma técnica que en las aulas: clases tanto en sueco como en árabe, para así facilitar un proceso de aprendizaje más rápido.

Este programa consta de tres bloques principales, los cuales se realizan en orden temporal, no simultáneamente.

El primer paso comienza con la esquematización de las cualidades de los participantes en su lengua materna. Al mismo tiempo, las clases de sueco comienzan mientras otros documentos y tareas administrativas se van completando.

El paso principal consiste en la instrucción de lectura preparatoria y clases de sueco. Simultáneamente, los participantes comenzarán sus prácticas en colegios inmediatamente. En este curso se hace énfasis en visiones pedagógicas que son características en las aulas suecas, además de metodologías de enseñanza centradas en el alumno, además de técnicas para incentivar altos niveles de implicación por parte del alumnado.

Tal y como conciben la educación Hajer & Economou (2017), afirman que las rutinas y tradiciones en el aula, así como la diferenciación en aspectos tales como el trabajo individual o grupal o la interacción profesor-alumno, pueden diferir en gran medida entre países, por lo que ellos consideran importante educar a los futuros profesores de Suecia sobre la importancia que la educación centrada en el alumno tiene en este país.

Si los candidatos ya poseen un título que los cualifica como profesores en su país de origen, existen rutas más cortas para obtener el certificado. Algunos se podrán validar por completo mientras otros tendrán que acceder a un “programa puente” (Hajer and Economou, 2017).

El último paso sería necesario únicamente para aquellos candidatos que tengan que tomar el “programa puente”, conocido como ULV (Utländska lärares vidareutbildning)

programme. Esta educación complementaria variara en duración dependiendo de la educación previa del candidato y de su experiencia profesional. Como máximo, se deberían completar 120 créditos Göteborgs universitet (2019).

Cómo hemos podido observar, en Suecia existe un plan de acción directo por parte de las instituciones para garantizar que la disparidad entre la cantidad de alumnos de procedencia extranjera y los profesores inmigrantes se aminore. Considero de gran importancia que un curso tan intensivo, se centre en las necesidades educativas del país en concreto, el cual sigue un modelo educativo concreto y pretende que los docentes que procedan a formar parte de el se adecuen a dicho modelo.

Sin olvidarnos que este curso no solo incluye la instrucción docente, sino la enseñanza de aptitudes necesarias para perfeccionar la lengua vehicular a utilizar en las aulas (en este caso el sueco). Esto puede ser considerada una gran ventaja, ya que comienza eliminando barreras, como la que podría experimentar un profesor cualificado que no defiende el idioma vehicular del país en el que está intentando trabajar.

Suecia es consciente de que los inmigrantes y refugiados que llegan a su país nunca han sentido la necesidad de aprender su lengua y de que puede resultar una tarea ardua debido a la absoluta desconexión entre los idiomas nativos de la población inmigrante y el sueco. Por lo tanto, opta por ofrecer muchas facilidades para que tanto alumnos como profesionales aprendan su lengua, cosa que no muchos países llegan a ofrecer.

Estas medidas han surgido como reacción a un problema latente que está viviendo el país de forma repentina desde los últimos 5 años. Suecia ha avanzado a pasos de gigante y esto ha sido, bajo mi punto de vista, gracias a que ha sabido identificar y asumir los problemas que estaban azotando su sociedad. Es muy interesante ver cómo en el informe *Strength through diversity*, sobre el cual nos hemos apoyado para la realización de nuestro estudio, se hace una revisión muy crítica de todas las medidas que se están llevando a cabo en Suecia, en términos de inclusión inmigrante. Se analizan que

aspectos están fallando y por qué, además de buscar inspiración en políticas de otros países con más experiencia en el asunto.

Podemos decir que Suecia es un país relativamente nuevo en la recepción de inmigrantes de forma masiva. No obstante, es admirable su intención de mejora y adaptación.

Las instituciones poseen la capacidad de ser críticos, pero a la vez proactivos. Comparándose con otros países para así crecer en su modelo educativo propio.

6. ESPAÑA, ESTUDIO DEL PAÍS.

Una vez analizada la situación dada en Suecia respecto a la inmigración y cómo se afronta este fenómeno en la escuela, ahora vamos a pasar a realizar un análisis similar con nuestro país, a fin de encontrar similitudes y diferencias entre ambos países que nos ayuden a elaborar una propuesta de mejora al respecto, en este caso, enfocada a su implantación en España.

6.1 CONTEXTO Y SITUACIÓN

En temas de inmigración, el caso de España es un tanto particular y característico, ya que a lo largo de la historia la tendencia ha fluctuado de ser país emigrante a receptor de inmigrantes varias veces.

España ha sido, hasta hace muy poco, un país de tradición emigrante. La España de hoy no sería imaginable sin esa larga cadena de éxito y sufrimiento, que dejaron tras de sí millones de compatriotas al emprender nuevas rutas en busca de un porvenir mejor, mientras huían del hambre, la falta de oportunidades o la injusticia. Sallé & Van den Eynde (2009)

Nuestro país presenta una larga tradición y experiencia como país emigrante, y aunque en la actualidad se haya conformado como un país principalmente receptor de emigrantes, España lleva a sus espaldas una larga historia migratoria.

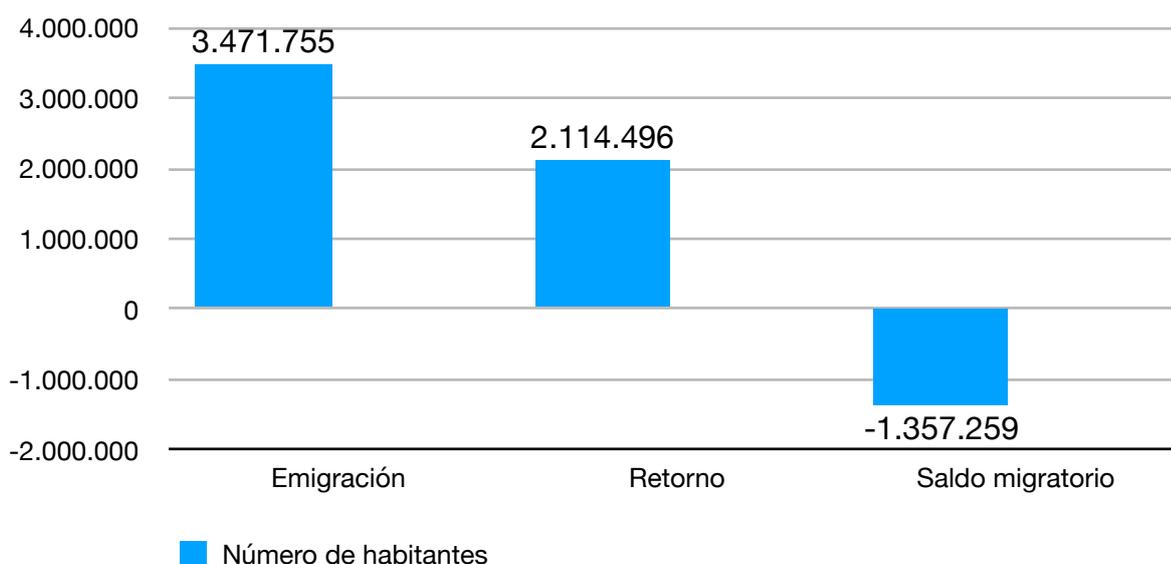
Podemos decir que las migraciones de forma masiva en España comienzan a partir de la segunda mitad del siglo XIX, con el destino principal siendo América. Según Reher, Requena & Sanz (2011), las migraciones de forma masiva en España comienzan a partir de la segunda mitad del siglo XIX, el destino principal el América. Con motivo de la abolición de la esclavitud y la intención expresa de los países latinoamericanos por innovar y crecer económicamente, se hace latente la necesidad de atraer población

inmigrante al nuevo continente que sirva de mano de obra y consecuentemente de impulso económico y demográfico del país.

Por lo tanto, con intención de afianzar su sistema económico y conseguir la base demográfica necesaria para poblar y modernizar los diferentes países de América, los gobiernos de dichos países comenzaron a aprobar leyes y medidas que facilitarían y fomentarían la inmigración. Este acuerdo de ultramar también resultó beneficioso para nuestro país, ya que durante la segunda mitad del siglo XI, España era un país básicamente rural, con una población con un bajo nivel de educación y niveles de movilidad de largo recorrido relativamente reducidos, como bien indican (Reher et al., 2011) en su estudio sobre las tendencias migratorias en España a lo largo de la historia.

Así pues, esta nueva necesidad que surge en el continente americano, no solo es beneficiosa para los países receptores, sino también para España como tal, ya que allá por el siglo XIX, la mayoría de los países de destino seguían siendo colonias españolas, por lo que enviar mano de obra a estos lugares, garantizaba la perpetuación del dominio colonial español en Latinoamérica.

Gráfica 5: Movimiento migratorio español a Latinoamérica (1882-1930)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Sallé Alonso, M. La emigración española en América: historias y lecciones para el futuro, 2009.

Como observamos en la siguiente gráfica, elaborada con datos extraídos de la organización Fundación Directa (2009), entre los años 1882 y 1930, se produjo una migración en masa a ultramar. Aunque las cifras oficiales se sitúen en 3.471.755 personas, estimaciones posteriores sugieren que esta cifra asciende a 4,7 millones de personas.

España entra en el siglo XX caracterizándose claramente como un país emigrante, esta tendencia prevalecerá a lo largo de los años, aumentando el rango de destino a países más industrializados de Europa. Consolidándose así España como país principalmente emigrante.

Por lo tanto nos preguntamos, ¿cuándo y por qué cambia esta tendencia tan marcada y pasa a revertirse la situación de España? Consolidándose como en país receptor de inmigrante en cuestión de una década. ¿Qué consecuencias tiene esto?

Todo comienza a cambiar a finales de los años noventa, debido al avance económico que el país estaba experimentando en este periodo, debido a la entrada de España en la unión Europea, entre otros factores. Esta prosperidad económica da como resultado un despunte de la población inmigrante en busca de oportunidades, especialmente entre los años 2004 y 2008. En 2007, batió el récord de llegada de personas extranjeras, que sumaron más de 900.000, lo que le convirtió en el segundo receptor de inmigrantes en términos absolutos entre los países de la OCDE, después de EE. UU. Campos (2016).

Sin embargo, a partir de 2008 esta tendencia vuelve a cambiar debido a la recesión económica mundial que termino afectando notoriamente el sistema socio-económico español. La llegada de inmigrantes se frena en seco y la tendencia se vuelve a revertir, siendo la población inmigrante y joven la que retorna a su país debido a la falta de oportunidades laborales. En particular, del total de las 352.003 personas que emigraron de España en 2015, solo 64.136 personas nacieron en el país. Campos (2016).

No obstante, a pesar de las dificultades presentadas, una parte de la población inmigrante ha seguido eligiendo España como destino. Presentando un flujo migratorio positivo de 333.672 personas según datos del Instituto Nacional de estadística a fecha de 25 de junio de 2019.

Reflexionando sobre este asunto, llegamos a la pregunta: ¿cómo ha afectado esto a la posición que mantiene España respecto a la inclusión de la población inmigrante en la sociedad, concretamente en las escuelas?

Nuestra deducción es que, el hecho de no haber tenido un flujo más o menos estable de inmigrantes en el país, ha provocado que las medidas intimatorias que se han llevado a cabo no hayan sido del todo eficaces, si esto lo comparamos con otros países como EE.UU. , el cual se ha consolidado desde sus inicios como país receptor de inmigrantes, teniendo así mucha más experiencia en este asunto.

No obstante, podemos decir que España es un país completamente desarrollado y receptor actual de inmigrantes, tanto es así que en el año 2018 se produjo un crecimiento poblacional notorio y este fue gracias al influjo de población inmigrante, ya que según datos del INE (2019), la nacionalidad española se redujo. El número de extranjeros aumentó en 285.554 personas durante 2018, hasta un total de 4.848.516 a 1 de enero de 2019. Este incremento respondió, en gran medida, a un saldo migratorio positivo de 330.197 personas INE (2019).

A continuación, vamos a analizar qué políticas de integración se están llevando a cabo en las escuelas españolas y si estas son suficientemente eficaces para integrar a un número alto y creciente de niños que se enfrentan a las dificultades de ingresar en un sistema educativo nuevo y desconocido.

6.2 EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL BAJO ANÁLISIS

Según el artículo 2 de la Ley Orgánica de Calidad en la Educación del 24 de diciembre del 2002, todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando.

Así pues, en el artículo 42 de dicha ley, se establece que:

“Las administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria. Para los alumnos que desconozcan la lengua y la cultura españolas, o que presenten graves conocimientos básicos, las administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje, con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.”

Se menciona que las asociaciones deberán desarrollar programas específicos de aprendizaje para aquellos que desconozcan la lengua o que presenten carencias en los conocimientos básicos. Ahora bien, ¿cuáles son estos programas específicos? ¿cómo se materializan las leyes que pretenden garantizar la integración de los inmigrantes en las escuelas españolas?

A continuación, vamos a hacer una revisión de las propuestas educativas para fomentar la integración más arraigadas en centros de diferentes comunidades autónomas. Nos centraremos primeramente en Andalucía, ya que es la comunidad autónoma con la que tenemos un mayor contacto y en la cual realizaremos un estudio empírico basándonos en un centro en concreto. En esta, analizaremos los programas ATAL y los programas ELCO. También se estudiarán algunas de las medidas llevadas a cabo en la Comunidad de Madrid, como son el programa Centros de Bienvenida y las Aulas Enlace, o en Castilla-La Mancha y su iniciativa LCCR, en conexión con el gobierno de Rumanía.

6.2.2 LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: LAS ATAL EN ANDALUCÍA

Una de las intervenciones que ha conseguido un mayor alcance a nivel autonómico en Andalucía son las aulas ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística), la cual vamos a revisar con más detenimiento a continuación.

“Las ATAL constituyen un modelo educativo de inmersión lingüística e integración cultural de alumnos inmigrantes con desconocimiento del idioma castellano en el ámbito escolar, los cuales reciben clases intensivas de la lengua de instrucción durante el horario escolar ordinario, o bien clases bilingües que se imparten tanto en la lengua de instrucción como en la lengua materna” Guerrero (2013).

Además, si nos centramos en la administración del proyecto, podemos decir que las ATAL son un recurso administrativo organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de educación, aunque ya con una normativa autonómica y cuya aparición fue anterior a su reconocimiento oficial o legislativo Segura (2011).

Según muestra Guerrero (2013), las ATAL presentan dos variantes: o bien son clases intensivas de español, por lo que se impartirán fuera del aula ordinaria, en horario lectivo o a través de clases bilingües en ambas lenguas (español como lengua vehicular y la lengua materna del alumnado extranjero).

No obstante, el objetivo de estas aulas no es únicamente el aprendizaje del español como lengua vehicular, sino además concibe una acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado Rodríguez & Madrid (2016) además del mantenimiento de la cultura de origen, con el fin de conocer y valorar las diferentes culturas.

Para terminar de clarificar el objetivo y uso de las aulas ATAL, vamos a revisar cuál es la definición oficial, redactada en el artículo 5 de la Orden del 15 de enero de 2007:

“Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren

escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente.”

6.2.2.1 CONTEXTUALIZACIÓN ESPACIO-TEMPORAL DE LAS ATAL

Las ATAL comienzan en Andalucía en el curso 1995/96, en Almería, donde el Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP) elabora una propuesta para centros de educación obligatoria que escolarizaban a población inmigrante. Esas primeras aulas ATAL andaluzas, con carácter experimental, se establecieron en el curso 1997/98 en dos colegio públicos de la provincia de Almería: en el CEIP “Las Lomas”(Roquetas de Mar; Almería) y en el CEIP “José Salazar” (El Ejido, Almería) en 1998. (Soriano et al., 2014)

En este proyecto piloto, se establecen el diseño y funcionamiento de las aulas ATAL, las cuales durante sus inicios funcionaban del siguiente modo, como bien indican Soriano et al. (2014) :

“Se atendía al alumnado no sólo del Centro sino de otros periféricos; los alumnos eran transportados en autobús. El periodo máximo de permanencia en el aula era de tres meses.· Había gran heterogeneidad de edades, sexos, países de procedencia, niveles académicos, idiomas maternos, religiones... · Se ofrecía una enseñanza individualizada, con una ratio de 12 a 15 alumnos.

Con respecto a la distribución diaria del tiempo, se repartirá entre unas tres horas aproximadamente de permanencia y el resto integrado en sus respectivos grupos clase para evitarle una ruptura total con sus profesores y sus compañeros.”

Lo que comenzó en las aulas almerienses como un experimento que intentaba solventar los problemas que surgieron de la creciente llegada de inmigrantes a las aulas, se convierte en un programa reconocido por la Junta de Andalucía y comienza a expandirse por la comunidad autónoma, viéndose aumentado el número de docentes implicados.

Según datos de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, en el año de su puesta en práctica (curso 1997/98) el proyecto contaba solo con 2 profesores, por lo que los alumnos de una zona extensa tenían que desplazarse en autobús durante varias horas de la mañana para recibir estas clases. La cifra aumenta a 7 docentes en el curso 1999/2000 debido a la inclusión de colegios malagueños en el programa. En el curso 2001/2002, el número de docentes asciende a 64, siendo participantes todas las provincias, exceptuando Jaén. Los últimos datos existentes constan del curso 2015/16, con una presencia de 209 docentes y 589 centros implicados.

Debido a la creciente demanda de profesorado ATAL en las aulas de diferentes municipios andaluces, lo que comenzó como un proyecto piloto termina viéndose obligado a establecer un proyecto de actuación firme. Por lo que el 14 de febrero de 2007, en el BOJA n.33 se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante.

En este documento, se indican los principios que han de seguir los profesores y centros que se adhieran al plan.

Cuando hablamos de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, este nombre puede llevarnos a confusión, sugiriendo que este proyecto consta únicamente de aulas en las que se enseña la lengua española a inmigrantes, este plan fomenta la integración de los alumnos en el aula ordinaria desde el momento de su llegada, indicándose la posibilidad (no obligatoriedad) de crear grupos atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria, únicamente si existen circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española.

No obstante, volviendo al artículo 5, se hace referencia a las condiciones bajo las cuales se podrán crear estos grupos fuera del aula ordinaria:

“Se organizará de forma que permita su reincorporación al aula ordinaria cuando se impartan asignaturas en las que no resulte absolutamente determinante el dominio del idioma para su acceso al currículo ordinario [...] En ningún caso se autorizarán agrupamientos estables del alumnado a causa del desconocimiento de la lengua, el

desfase curricular o cualesquiera otros motivos o características ligadas a la desventaja sociocultural del alumnado inmigrante.”

Recordamos como en el anterior capítulo, donde analizábamos el sistema de integración en las escuelas suecas, hacíamos referencia a la labor unánime de todos los profesores del centro para asegurar la integración del alumnado inmigrante, no únicamente los tutores o profesorado específico.

Pues bien, en España, también se recoge esta necesidad, dictándose así el BOJA n33 (2007):

“Cada una de las actuaciones a desarrollar con el alumnado inmigrante corresponde a la totalidad del profesorado del centro. Cada ciclo o Departamento, en su caso, deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias”

La responsabilidad de integrar a estos alumnos en la escuela nunca pasará a ser únicamente de un único profesor específico, sino que se considera una tarea unánime por parte de todos los profesionales del centro.

Haciendo referencia al uso y duración de estas aulas específicas, la asistencia a estos grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y 15 horas en Educación Secundaria, pudiendo reducirse este número dependiendo del nivel del alumno.

Así pues, la necesaria progresión competencial del alumnado deberá corresponderse con una efectiva disminución del número de horas de asistencia a los grupos de apoyo y una mayor presencia en el aula ordinaria BOJA n.33 (2007).

Observamos aquí más similitudes con el modelo sueco de integración. Los alumnos que participen en las aulas ATAL, en ningún momento harán de estas su agrupamiento permanente, asegurando así la integración de los alumnos en el grupo clase y el no aislamiento por motivos de lengua o país de origen. Debido a que el alumnado de las aulas ATAL es cien por cien inmigrante, por lo que hacer de estas su aula permanente no promovería las relaciones sociales con alumnos no inmigrantes, favoreciendo así la secularización y el aislamiento. Situaciones, en efecto, a combatir por las aulas ATAL.

6.2.2.2 EL PROFESORADO

Una vez comprendida la estructura y funcionamiento que, en teoría, deberían comprender las ATAL, vamos a pasar a analizar otra pieza clave para el satisfactorio desarrollo de este proyecto: el profesorado.

Primeramente, respecto a la selección del profesorado, se suelen escoger docentes procedentes de la especialidad de Lengua Extranjera (Filología Inglesa o Francesa) para ocupar el puesto de maestro/a o profesor/a de ATAL. Sin embargo, como se señala en la Resolución, también pueden optar a la plaza las personas habilitadas en Educación Especial, Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica. No obstante, esta última no presenta muchas similitudes con la formación que un profesor ATAL debería poseer.

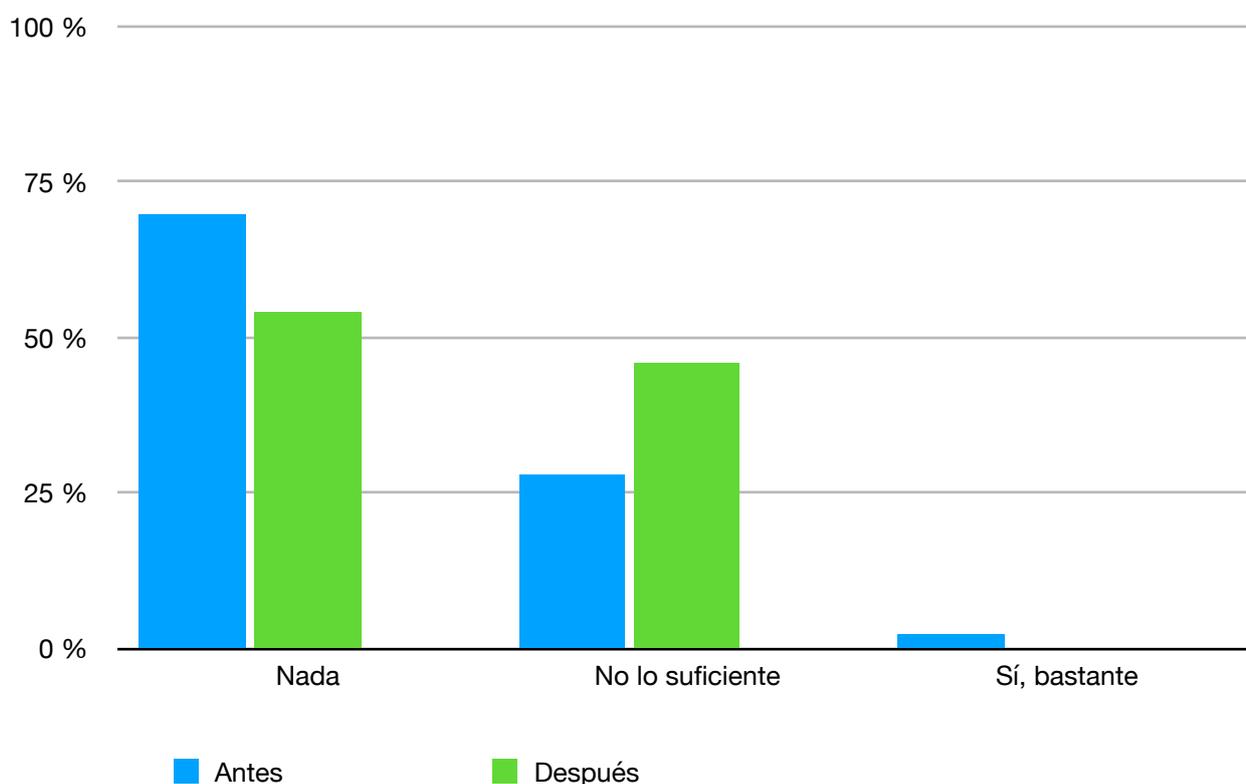
Además, debemos tener en cuenta que en España no existe un grado como tal que forme a los futuros docentes en ELE (Español como Lengua Extranjera), por lo que en la gran mayoría de casos, los profesores ATAL han ganado conocimientos en la instrucción de la lengua española a partir de la experiencia personal de aprender una lengua extranjera por ellos mismos.

Debido a la no existencia de un grado específico que forme a los futuros maestros en la enseñanza del español como lengua extranjera, es lógico esperar que en el grado de Educación Primaria se ofrezca una formación en este ámbito. No obstante, según un estudio realizado en la Universidad de Almería por Rodríguez & Madrid (2016), en el cual se realizaron encuestas a alumnos de último curso del grado en Educación Primaria, observamos lo siguiente:

"Se le pregunta a los alumnos sobre el conocimiento que poseían sobre las ATAL antes de cursar la titulación. De acuerdo con sus respuestas, el 70,4 % afirma no conocer "nada"; el 27,8 %, "no lo suficiente"; y, tan solo el 1,9 %, "sí, bastante". En segundo lugar, nos interesó saber si, al finalizar los estudios universitarios de grado, el alumnado conoce mejor el funcionamiento de las ATAL. En este caso, está ausente la respuesta "sí, bastante"; frente a un 46,3 % que considera "no lo suficiente", una mayoría

representada por el 53,7 % opina que no ha mejorado “nada” su conocimiento acerca de las ATAL.”

Gráfica 6: Conocimiento de los futuros maestros de educación primaria sobre las ATAL antes y después de llegar al último curso del Grado en Educación Primaria



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Rodríguez & Madrid. Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita para los futuros maestros de Educación Primaria, 2016.

Según estos datos, la formación respecto a las aulas ATAL y la enseñanza ELE es muy escasa, o en su mayoría, nula según la opinión de estos estudiantes. Podemos deducir que el escaso conocimiento que estos alumnos poseen sobre la materia ha sido debido al interés personal de alguno de los profesores universitarios que imparten clase en la Universidad de Almería, y no porque esté contemplado en el Plan de Estudios.

Respecto a la estructuración del tiempo y de las clases de un profesor ATAL, decir que estos docentes se enfrentan a mayores dificultades logísticas respecto a un docente en aula regular, ya que el número de centros y alumnos respecto al de docentes es muy dispar, siendo necesario el desplazamiento de de estos en varios centros de la localidad.

Tabla 2: Relación entre profesorado, centros, localidades y alumnado atendido.

PROVINCIA	PROFESORADO	LOCALIDADES	CENTROS	ALUMNADO
Almería	80	54	141	2400
Cádiz	18	21	125	-
Córdoba	8	23	67	215
Granada	22	45	99	572
Huelva	25	32	98	483
Málaga	70	88	122	398
Sevilla	20	23	68	398
Jaén	15	41	97	328
Total	258	327	817	6330

Fuente: Castilla Segura, J. (2011). Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero.

Según estos datos el perfil del profesorado de las ATAL es el de un profesional que trabaja en más de una localidad (1,26) mas de tres centros y por lo tanto es itinerante, lo que les puede causar problemas con la organización del tiempo, relaciones con los miembros de la comunidad educativa y con el traslado de materiales. Igualmente tiene una media de 26 alumnos.

Las características del puesto unido a la falta de formación por parte del profesorado, nos hacen concluir que ser profesor ATAL es una tarea ardua, y que requiere una gran labor de aprendizaje autónomo por parte de cada docente y una alta predisposición para adscribirse a las condiciones específicas del puesto.

No que no se ofrece ningún tipo de formación al respecto. Encontramos una ausencia brutal de información útil para el profesorado ATAL, se espera de estos docentes que entiendan aspectos como los mecanismos de aprendizaje de una nueva lengua, o como organizar un aula en la que encontramos un amplio abanico de minorías étnicas, el cual debe ser integrado en el aula ordinaria y en la sociedad. La falta de formación del profesorado ATAL podría ser incluso contraproducente para la intención integradora de estas aulas , ya que se trabaja con alumnado en alto riesgo de exclusión social.

6.2.3 EL CASO MADRILEÑO: CENTROS DE BIENVENIDA Y AULAS DE ENLACE

A continuación vamos a analizar otro proyecto educativo español destinado al alumnado inmigrante de nuevo ingreso. En este caso hablamos del proyecto Centros de Bienvenida, centrándonos en la organización y puesta en marcha de las Aulas de Enlace en concreto.

Las Aulas de Enlace son aulas específicas con currículo propio, integradas en el centro educativo, constituyendo un recurso pedagógico complementario para el mismo. Son una medida específica de actuación que forma parte del programa “Escuelas de Bienvenida”, que se encuentra listado entre las medidas de atención a la diversidad puestas en marcha por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (del Olmo, 2007).

En la página oficial de dicha Consejería encontramos la siguiente definición:

“Un programa experimental [...] de aplicación en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, para facilitar la integración escolar y social y la incorporación a nuestro sistema educativo del alumnado extranjero”.

En cuanto a definiciones, las Aulas de Enlace madrileñas presentan muchas similitudes con las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística andaluzas, compartiendo ambas un objetivo común: Integrar escolar y socialmente al alumnado extranjero.

No obstante, las Aulas de Enlace fueron un poco más tardías en su creación, estas nacieron en el curso 2002-2003, enmarcadas dentro del programa Escuelas de Bienvenida, una de las acciones del Plan Regional de Compensación Educativa en Madrid, aprobado por la Asamblea de Madrid en el año 2000. En esta comunidad el número de aulas de enlace ha ido creciendo paulatinamente, pasando de 137 en el curso 2002-2003 (CIDE-MEC, 2005) a 276 en el curso 2009-2010.

6.2.3.1 CARACTERÍSTICAS DE LAS AULAS DE ENLACE Y COMPARACIÓN CON LAS ATAL.

Las aulas de enlace, al igual que las ATAL estarán destinadas al alumnado extranjero en edad escolar que presente un desfase en el aprendizaje de la lengua española que le impida seguir el ritmo normal de las clases cuyo nivel se corresponda al nivel de competencias del alumnos. Dicho nivel será determinado mediante la realización de una prueba de acuerdo con lo que determine la Consejería de educación.

En las instrucciones de la viceconsejería de educación de la comunidad de Madrid por las que se regula la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros (2008) se indican los objetivos de estas Aulas de Enlace, los cuales serían:

- “Posibilitar atención específica al alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros que se integra en el sistema educativo español y presenta graves carencias lingüísticas, mediante programas específicos que le permitan eliminar dichas carencias.”
- “Acortar el tiempo para la completa integración de este alumnado en el sistema educativo español y facilitar la incorporación al curso correspondiente.”
- “Favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno y su integración en el medio social.”

Respecto al tiempo que estos alumnos deben pasar en estas aulas, se considera que el periodo de permanencia en el Aula de Enlace será el tiempo imprescindible para que el alumno domine suficientemente el castellano y pueda incorporarse a tiempo completo en el aula ordinaria, no obstante, se establece un periodo de tiempo máximo de 9 meses. En contraste con las ATAL, cuyo periodo máximo comprende un curso académico completo con posibilidad de ampliar a dos cursos si circunstancias excepcionales así lo requiriesen.

El ratio de alumnos también está contemplado, considerándose un máximo de 12 alumnos por aula y un mínimo de 5.

Analizando el documento citado anteriormente, encontramos otro dato llamativo, y este es la necesidad de un manifiesto de conformidad por parte de los padres o tutores legales del alumno, de que su hijo/a se incorpore a un Aula de Enlace. Se desconoce esta necesidad respecto a las ATAL, o al menos esta información no ha podido ser encontrada.

Respecto al tiempo que los alumnos pasan en estas aulas específicas y la incorporación de estos al aula ordinaria, la comunidad de Madrid opta por hacerlo de forma completamente inversa al modelo sueco o ATAL.

“Haciéndose especial mención en las Aulas de Enlace a la incorporación cuanto antes a su grupo de referencia en aquellas áreas que faciliten su integración, según corresponda a su etapa educativa. Se consideran dichas áreas: Educación Física, Educación artística, Educación plástica y visual, Tecnología, Música u otras por las que el alumno esté más motivado.” (Delibes, 2008)

Si pasamos de la teoría a la realidad y contabilizamos el número de horas lectivas que estas asignaturas significan en el programa, comprobamos que estas no superan las 9 horas semanales. Según un estudio realizado por Goenechea, García & Jiménez en 2011, un 45,3% de los profesores de AE entrevistados afirman que el alumnado inmigrante se incorpora al aula de referencia entre 3 y 5 horas semanales, mientras que un 31,1% dice que son entre 6 y 9 horas.

Ni siquiera el máximo de horas semanales que se indican nos parecen suficientes para asegurar la temprana integración del alumnado extranjero en el aula regular. Consideramos que sería más oportuno que el profesor del Aula de Enlace se encontrase dentro del aula regular, actuando como auxiliar lingüístico, tal y como ocurre en el modelo sueco.

Tampoco podemos decir que el modelo ATAL sea el más conveniente ya que la mayor presencia del alumnado inmigrante en las aulas regulares se debe en parte a la ausencia

de profesor ATAL durante la mayor parte de la jornada. Esto es debido a la itinerancia de estos docentes, los cuales tienen que cubrir de media unos 7 centros, por lo que lo normal es que los alumnos reciban 4 horas de clase semanales, muy por debajo de las 10 horas que establece la normativa (artículo 8.1.) como máximo para Primaria (Goenechea, García & Jiménez, 2011). Con lo que, pese a que el alumnado se encuentre en el aula ordinaria por un mayor espacio de tiempo, este lo hace sin ningún tipo de apoyo lingüístico, recayendo toda la carga en un único docente, mayoritariamente generalista.

Respecto al profesorado, se comprende la labor específica dentro del Aula de Enlace, por lo que se considera como perfil más adecuado el de profesorado con formación o experiencia en la enseñanza del español o español como segunda lengua. Si esto no fuera posible por falta de personal cualificado en este ámbito específico, la consejería también aceptaría la experiencia en atención del alumnado extranjero o con necesidades de compensación educativa.

Este aspecto, considerando además la escasa formación existente en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, nos hace dudar de la existencia de un profesorado altamente cualificado para la labor. Ya que consideramos muy diferente, conocer la Lengua española desde una perspectiva nativa, y su enseñanza a alumnos cuya lengua materna en esta misma, que la enseñanza del español como lengua extranjera. Innumerables procesos cognitivos presentes a la hora de aprender una nueva lengua no están presentes en la formación del profesorado de Lengua castellana, ya que estos no son necesarios en la instrucción a alumnos nativos.

Una de las diferencias más destacables entre las ATAL y las Aulas de Enlace es el carácter no itinerante de los docentes en estas últimas. En el modelo madrileño los profesores de estas aulas no se tienen que desplazar a varios centros para impartir clases, ya que los alumnos que se matriculan en estas aulas están agrupados en un número menor de centros, por lo que es posible tener un profesor de Aula de Enlace en cada centro inscrito al programa.

La no itinerancia de los docentes, a veces provoca que sean en este caso los alumnos aquellos que se desplazan. En Andalucía nunca se les cambia de centro al terminar su estancia en el ATAL. Sin embargo, en Madrid no es extraño que el alumno cambie de centro el curso siguiente al que termina su estancia en el AE. Esto supone un serio obstáculo para la integración de los alumnos extranjeros, que tras pasar los nueve primeros meses de su escolarización en España en el aula de enlace y algunas horas a la semana con su grupo ordinario, se ven obligados a integrarse en un nuevo centro. (Goenechea, García & Jiménez, 2011).

Consideramos esta una medida contraproducente para el alumnado. Mientras que desde la perspectiva del docente, es mucho más cómodo y requiere menos trabajo preparatorio y tiempo de desplazamiento que se podría utilizar para optimizar la labor docente en las aulas existentes, desde la perspectiva del alumnado, el hecho de ser trasladado de centro tras los primeros nueve meses puede ser extremadamente contraproducente, ya que el contexto donde se dan los primeros meses de adaptación es el más significativo para el alumno.

Si sumamos el cambio de centro a la escasa permanencia de este alumnado en el aula ordinaria durante el periodo de asistencia al AE, el objetivo de la integración que este sistema plantea en su normativa resulta difícilmente alcanzable (Goenechea, García & Jiménez, 2011).

El proceso de integración en un entorno social nuevo puede ser arduo y lento para ciertos alumnos, dependiendo de sus experiencias previas y edad, por lo que si al finalizar este “periodo de adaptación lingüístico”, el cual no es únicamente lingüístico, sino también social, este alumno es reubicado en otro centro, se podrían ralentizar este proceso o incluso derivar en un fracaso de integración.

6.2.3.1 ¿QUÉ SE ENSEÑA EN LAS AE.? REALIDADES EN EL AULA

Respecto a los contenidos a cubrir durante la estancia en las Aulas de Enlace, podemos deducir que deberían contemplarse contenidos curriculares, ya que entre los objetivos de las AE, señalados anteriormente, se recoge la facilitación a la incorporación al curso

correspondiente y la completa integración del alumnado en el sistema educativo español.

No obstante, la realidad es muy diferente. Según la investigación realizada por Goenechea, García & Jiménez, 2011:

“La mayoría del profesorado (65,8%) de las AE dedica tres cuartas partes del tiempo disponible para trabajar contenidos lingüísticos. La cuarta parte del tiempo restante se dedica a los contenidos curriculares. Algunos docentes matizan que la dedicación a los contenidos curriculares aumenta cuando se aproxima el momento de la incorporación del alumno al aula de referencia, mientras que al comienzo de su estancia en el AE se trabaja casi exclusivamente la lengua”.

Por o tanto, concluimos que la presencia escasamente recurrente del alumnado inmigrante dentro del aula ordinaria, sumada a la escasa dedicación a contenidos curriculares dentro de las Aula de Enlace, hacen de este sistema una solución poco eficaz para llevar a cabo los objetivos de integración anteriormente citados.

Sin desvalorizar la importancia que la instrucción de contenidos meramente lingüísticos es fundamental para garantizar una futura integración del alumnado, esta enseñanza podría realizarse a partir de los contenidos curriculares, llevando a cabo una metodología CLIL, anteriormente mencionada y explicada en el capítulo previo.

6.2.4 MÁS PROGRAMAS POR LA INTEGRACIÓN: ELCO y LCCR

Es comprensible que los programas que adquieren apoyo por parte de las instituciones públicas tengan una perspectiva mayor de intervención y crecimiento en las aulas, no obstante, en España existen numerosos programas que comienzan a nivel de centro o provincia y están escalando para conseguir aumentar su alcance, no obstante, están centrados en colectivos étnicos o lingüísticos más específicos que en las ATAL o las AE.

En el último apartado de este punto, vamos a mostrar dos iniciativas muy interesantes que se están desarrollando en algunos centros en las comunidades de Andalucía y

Castilla-La Mancha, los cuales intentan promover la integración de un alumnado más específico.

6.2.4.1 LA CULTURA Y LENGUA MARROQUÍ DENTRO DE LOS PROGRAMAS ELCO

Por último, vamos a analizar una medida más para garantizar la integración del alumnado inmigrante en las aulas españolas. Estos son los programas ELCO (Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen).

Los programas de Enseñanza de Lengua y Cultura de Origen se crearon para garantizar que el alumnado inmigrante mantiene el contacto con su cultura de origen, mientras se encuentra viviendo en España. En un principio el objetivo de estos programas era enseñar a los alumnos inmigrantes su lengua y cultura para cuando regresaran a sus países de origen. Hoy en día este enfoque ha cambiado ya que muchos inmigrantes se quedan a vivir, así pues la lengua y cultura materna se imparte en los diversos centros escolares con la idea de que estos alumnos no pierdan la conexión con su cultura de origen (Villada, 2010).

Aunque varía dependiendo del programa específico y de la comunidad autónoma donde se lleve a cabo, por norma general dicho programa se pone en marcha mediante clases impartidas en el idioma materno del alumnado, normalmente en horario extraescolar. El docente será una persona nativa en el idioma a enseñar, aparte de dominar el español, considerándose por tanto bilingüe.

Las clases de lengua y cultura materna se organizan por parte de las embajadas de los países de origen o por instituciones privadas, es por ello que a pesar de que este programa esté presente en más de 12 comunidades autónomas, este está condicionado por las políticas de los países que firman los acuerdos, proporcionando más o menos facilidades para llevar a cabo la labor.

Un caso particular que nos gustaría mencionar dentro de estos programas ELCO es el de lengua y cultura marroquí. El principal objetivo del programa es la enseñanza de la lengua árabe y cultura marroquí a alumnos marroquíes escolarizados en centros españoles. Según Villada (2010), a la hora de llevar a cabo este programa existen dos modalidades:

- “1. En centros escolares que cuentan con pocos alumnos marroquíes, las clases se imparten fuera del horario lectivo y un profesor marroquí atiende varios centros.
2. En centros con un número elevado de dichos alumnos, las clases se imparten dentro del horario lectivo. En este caso un profesor marroquí suele atender un solo centro.”

6.2.4.2 CONEXIÓN ESPAÑA RUMANÍA: LOS PROGRAMAS LCCR

Otro caso que nos gustaría mencionar son los programas de Enseñanza de Lengua, Cultura y Civilización Rumana (LCCR), desarrollados en la comunidad autónoma de Castilla y La Mancha, por el cual se estableció un Convenio de cooperación cultural y educativa entre Rumanía y España para los años 2005-2008, el cual se lleva prorrogando hasta la fecha.

Siguiendo la misma línea que los programas ELCO ,y de acuerdo con la Dirección General de Programas, Atención a la Diversidad y Formación Profesional de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla La Mancha, los objetivos de este programa son:

- “Facilitar e impulsar el conocimiento de la lengua, cultura y civilización rumana al alumnado de Rumanía escolarizado en centros educativos castellano manchegos de Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato.
- Proporcionar al alumnado rumano una formación que le permita salvaguardar su identidad, vivir su cultura respetando la del país de acogida.
- Proporcionar la educación intercultural en el sistema educativo castellano manchego.”

Los docentes que participen en estos programas serán provenientes de Rumanía, por lo que la embajada de dicho país es quien certifica, avala e identifica al profesorado propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Rumanía. El profesorado rumano será el encargado de presentar su programación al Equipo Directivo del colegio de destino al inicio de cada curso.

Las clases se impartirán a razón de dos horas semanales, con carácter extraescolar, en las aulas cedidas por el centro en el cual se esté llevando a cabo esta iniciativa. El número de alumnos por aula oscilará entre los 10 y 20, siendo este el máximo.

Algunas de las ventajas ,tanto de los programas ELCO como de los LCCR, es que los alumnos desarrollan sus competencias lingüísticas en la lengua materna, en cuestiones de comprensión y expresión oral, y también lectora y escrita. Al dominar correctamente su lengua materna, estos alumnos presentan más facilidades para aprender una segunda lengua, en este caso el español.

Además , conocer su lengua materna permitirá a este alumnado permanecer en contacto con sus familiares, evitando así la enorme distensión que se produce entre los inmigrantes de primera y segunda generación, en la que estos últimos comienzan a desprenderse de los lazos que los unen a su cultura de origen por el hecho de nacer y relacionarse en la sociedad perteneciente al país de destino, el cual para estos inmigrantes de segunda generación es su país de origen.

6.3. LA RELIGIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO ESPAÑOL

No podíamos finalizar este apartado sin antes realizar un breve análisis a la enseñanza de la religión en las escuelas públicas españolas, con motivo de realizar una comparación con el modelo sueco. Debido al pluralismo de culturas existente en muchas aulas de España, es de esperar que también existan múltiples religiones dentro de un mismo centro. ¿Cómo se le da respuesta a esta realidad?

Según la Ley Orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad Educativa (LOMCE), la cual se encuentra vigente en la actualidad, la asignatura de Religión vuelve a tener plenitud académica, ya que contará en el expediente académico, y por lo tanto podrá ser

utilizada para la obtención de becas o ayudas, además se establece una alternativa a esta enseñanza Religiosa, nombrada Valores Culturales, para Educación Primaria y Sociales o Valores Éticos para Educación Secundaria, que también contarán para la nota, y además podrán cursarse a la vez.

Como vemos anteriormente, la asignatura de religión es computable, aunque no obligatoria ya que existen alternativas a esta enseñanza religiosa. No obstante, la enseñanza de esta religión se refiere prioritariamente a la enseñanza de la Religión Católica, la cual será ofertada por la totalidad de centros. Por lo tanto nos preguntamos cuál es la oferta de otro tipo de religiones en el sistema público español.

Pues bien, esta oferta depende estrechamente de los acuerdos firmados por el Estado Español y diferentes organismos religiosos en 1992. En este año se realizan acuerdos con las religiones minoritarias que se encontraban mayormente arraigadas en el país. Se comprenden acuerdos de cooperación con 3 organizaciones diferentes: la Federación de Entidades religiosas evangélicas, la Federación de Comunidades israelitas y la Comisión islámica.

No obstante, a pesar de estos acuerdos, la realidad en las aulas es muy distinta, ya que el mero tratado entre organizaciones no ha garantizado la oferta de suficientes docentes específicos para la instrucción de estas religiones minoritarias.

Tomando la religión islámica como ejemplo, existen únicamente 76 maestros para atender a un total de 312.498 alumnos musulmanes en toda España, según datos del Observatorio Andaluzí (2019). Estos números son alarmantes, teniendo en cuenta que debido a estas cifras, existe un número mayoritario de estudiantes musulmanes que carecen de este derecho a cursar su religión de culto. Es más, como es de predecir, estos docentes no están repartidos de forma equitativa por las distintas comunidades autónomas, existiendo comunidades enteras que no presentan ni siquiera un profesor de la religión musulmana, como son Asturias, Baleares, Navarra o Murcia.

Si comparamos estos datos con los recabados en el apartado anterior respecto a la enseñanza religiosa en Suecia, comparamos que nuestros sistemas son muy diferentes. España ha optado por una enseñanza de la religión mucho más segregacionista, la cual

presenta muchas carencias a la hora de integrar al alumnado inmigrante, si la comparamos con el modelo integracionista sueco, en el cual todos los alumnos deben atender a una única clase en la que se realiza una visión global de las principales religiones presentes en el país.

Si esto anterior lo incluimos dentro de un sistema insuficiente, el cual no es capaz de proveer el derecho a cursar una religión minoritaria debido a la reducida oferta de profesorado cualificado, el resultado es que la gran mayoría del alumnado inmigrante que se intente integrar en la escuela ni siquiera tendrá la posibilidad de cursar la religión presente en su núcleo familiar. Esto puede potencialmente provocar la confusión y el descrédito por parte del alumnado que practique una religión minoritaria, viendo como la única opción que se contempla como posible es cursar la asignatura de Valores Cívicos, ante la antonomasia de la Religión Católica.

7. ESTUDIO DE CAMPO: ENTREVISTAS A DOCENTES.

A continuación, vamos a describir el estudio de campo realizado en el CEIP San José Obrero, en el cual se han realizado entrevistas a varios docentes con alta experiencia en el centro. Este centro se encuentra en la barriada El Cerezo, dentro del distrito Macarena en la ciudad de Sevilla. Hemos elegido este centro para realizar las entrevistas debido a la amplia diversidad de culturas con la que cuentan sus aulas, además de las innumerables opiniones positivas por parte de la prensa y artículos educativos.

Cuando llegué al centro para pedir ayuda con este proyecto, la directora en funciones no dudo en ofrecerse para realizar las entrevistas y comprometerse a buscar a más profesores, a pesar de la apretada agenda que llevan en el centro. Me buscó un hueco y una semana más tarde pude citarme con ellos para realizar las entrevistas, las cuales transcribimos a continuación.

7.1 MODELO DE ENTREVISTA

Se ha elaborado la siguiente entrevista tipo, dirigida a profesores con experiencia en aulas con alta población inmigrante. Se realizarán las entrevistas con motivo de recabar más información respecto a las realidades que se viven en centros que atienden a población inmigrante y comparar dichas realidades con la información académica existente.

Hola, buenos días. Me presento: Soy Celia Parejo, alumna de la universidad de Sevilla realizando una investigación acerca de la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz. ¿Le importaría responder a algunas preguntas sobre su labor en este centro?

- ¿Me puedes contar un poco acerca de tu trayectoria académica y laboral, y cómo has terminado impartiendo clase en un centro con alta población inmigrante? ¿ha sido voluntario/intencional o no?
 - Caso afirmativo: ¿qué te motivó para trabajar en un centro multicultural?
 - Caso negativo: ¿cómo te has adaptado al trabajo en un centro multicultural?

- ¿Cómo es tu día a día en el aula?

- ¿Consideras que se requiere algún tipo de formación específica para trabajar en este tipo de centros?

- ¿Cuáles son las nacionalidades que coexisten en el centro?

- ¿Existe alguna diferencia a la hora del aprendizaje dependiendo del país de procedencia del alumnado o la lengua materna de los estudiantes?

- Existe en este centro alumnado que se integre en el sistema escolar sin conocer o dominar la lengua española? ¿Qué hacéis en estos casos?

- ¿Sois miembros de la red ATAL?
 - Caso afirmativo: ¿qué se trabaja en el aula ATAL? (número de horas, ratio de alumnos, integración en el aula ordinaria...) ¿cuál es el balance entre la enseñanza de contenidos curriculares vs exclusivamente lingüísticos? Bajo tu punto de vista, ¿cambiarías algo del programa actual? ¿como se pueden aprovechar al máximo las ATAL para integrar a los alumnos en el aula ordinaria?
 - Caso negativo: ¿Conocéis las Aulas Temporales de adaptación lingüística? ¿hay algún motivo que os impida participar en el proyecto?

- Para profesores lingüísticos :¿Cuál era tu formación al respecto cuando comenzaste a impartir clases en este centro? ¿Y ahora? ¿Cuánta ayuda se brinda desde el ministerio/organizaciones para mejorar la practica docente en estos casos?

- ¿Cómo es el trato con las familias? ¿Habéis tenido algún tipo de barrera comunicativa o cultural?
- ¿Podrías resumir en tres palabras las características mas importantes que debería reunir el profesorado en aulas multiculturales?
- ¿Hay algún comentario u observación que te gustaría hacer al respecto, que no se haya mencionado anteriormente?

Muchas gracias por participar en esta entrevista, su información será de gran ayuda para la futura elaboración de mi Trabajo Fin de Grado. Espero que tenga un buen día.

7.2. ENTREVISTA 1

La siguiente entrevista se realizó a la Jefa de Estudios del centro, la cual es también la Directora en funciones actualmente, además de presentar una experiencia de más de diez años en el centro. La entrevista modelo se ha modificado levemente para adaptarse al transcurso natural de la conversación.

“Hola, buenos días. Me presento: Soy Celia Parejo, alumna de la universidad de Sevilla realizando una investigación acerca de la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz. ¿Le importaría responder a algunas preguntas sobre su labor en este centro?”

- ¿Me puedes contar un poco acerca de tu trayectoria académica y laboral, y cómo has terminado impartiendo clase en un centro con alta población inmigrante? ¿ha sido voluntario/intencional o no?

- Soy funcionaria desde el año 1987, empecé como maestra PT aunque ahora me encuentro en Primaria. Comencé en este centro en el año 2008, sin saber muy bien qué tipo de centro era. Al principio me sorprendí mucho porque es un centro muy especial, los alumnos y las familias que vienen aquí provienen de entornos y situaciones muy

diversas. Ahora soy la jefa de estudios del centro y directora en funciones, y estoy muy contenta porque la manera de trabajar de este centro es diferente y cada día es un reto.

- **Caso negativo: ¿cómo te has adaptado al trabajo en un centro multicultural?**

- *Sí, me he adaptado y me gusta mucho ya que como te decía cada día es un reto. Se te presentan situaciones diferentes, inesperadas y tienes que ir tomando decisiones en el día a día. Además estos niños son muy agradecidos, lo que hace que tu trabajo sea muy reconfortante.*

- **¿Cómo es tu día a día en el aula?**

- *Yo ahora mismo estoy en una situación un poco particular, ya que al tener el cargo de jefatura de estudios y la dirección en un centro de estas características hace que todos los días sean un no parar. Pero respecto a mi labor docente, y la de todos los docentes que se encuentran en este centro, cada día tenemos que adaptarnos un poco a lo que se nos presenta. Trabajamos por proyectos y el libro es solo un recurso más. La planificación del aula se hace un poco en función del alumnado que tienes, el cual varía muchísimo a lo largo del curso. Quizás comienzas el curso con un cierto número de alumnos, pero hay algunos que a los dos meses vuelven a sus países u otros que llegan a mitad de curso. Tenemos una matrícula extemporánea muy alta.*

Centrándonos de nuevo en tu pregunta, aquí intentamos trabajar mucho la expresión oral, por lo que todos los días a las 9 de la mañana se realiza una asamblea en cada clase, sobre todo en los cursos de 1º, 2º y 3º. Los demás cursos también tienen asambleas a lo largo de la semana, aunque no sea al comienzo del día. Trabajamos mucho de manera grupal, el trabajo individual también existe, pero se prima la interacción entre los alumnos.

- **¿Consideras que se requiere algún tipo de formación específica para trabajar en este tipo de centros?**

- *A ver, nosotros no tenemos formación específica. Muchas veces nos preguntan qué formación tenemos, pero no es nada extraordinario. A nuestro alumnado no se le trata diferente. La integración y la inclusión se encuentran dentro de el centro ya, no*

se hace nada especial, nosotros vivimos con la inclusión. Podemos decir que, aunque haya muchos tipos de actuaciones, nosotros no tenemos ningún plan prefijado, nos vamos adaptando a lo que nos viene día a día con total normalidad.

- **¿Cuáles son las nacionalidades que coexisten en el centro?**
- *A día de hoy tenemos alumnos de 35 nacionalidades diferentes matriculados en el centro. La cifra va variando pero suele ser algo parecido a lo que tenemos en la actualidad.*
- **¿Existe alguna diferencia a la hora del aprendizaje dependiendo del país de procedencia del alumnado o la lengua materna de los estudiantes?**
- **Existe en este centro alumnado que se integre en el sistema escolar sin conocer o dominar la lengua española? ¿Qué hacéis en estos casos?**
- *Sí, tenemos alumnado que cuando viene no conoce muy bien o nada el español, ni siquiera sus propias familias. En estos casos tenemos un plan de acogida, donde hay unas determinadas estrategias. Por ejemplo, contamos con un mediador cultural de lengua árabe el cual nos ayuda a comunicarnos con las familias en periodos claves como la matriculación o la solicitud de algún tipo de servicio del centro.*

El alumnado, principalmente, la forma que tienen de aprender la lengua es a través de los compañeros. Puedes ver a lo mejor a una niña china que se ha hecho amiga de una niña etíope, y las ves jugando y ellas mismas son las que se encargan de establecer una comunicación y transmitir un poco la lengua.

Si bien, nosotros tenemos un equipo de orientación y apoyo, que atiende a todas estas circunstancias especiales que te estoy contando. También tenemos un aula de compensatoria, profesoras PT de audición y lenguaje y el profesorado de refuerzo y apoyo que va atendiendo dentro del aula a estos alumnos que requieren un poco más de ayuda.

- **Estos docentes que trabajan en refuerzo, o en el aula de compensatoria, tienen formación en la enseñanza del español como segunda lengua?**
- *No, no tienen formación específica.*

- ¿Sois miembros de la red ATAL?

Lo tuvimos en el pasado, contábamos con un profesor ATAL, pero ya no contamos con ese recurso.

- ¿Cómo de importante consideras este recurso en un centro de estas características?

Ese recurso era beneficioso, aunque a día de hoy estamos ya tan acostumbrados a no recibir todos los recursos que deberíamos por parte de la administración que hemos aprendido a ser autosuficientes.

Por ejemplo, a pesar de que este centro sea considerado como Difícil Desempeño, nosotros funcionamos como un colegio que no lo fuera. Lo único que tenemos de difícil desempeño es el nombre. No tenemos ningún tipo de recurso especial, ni aumento de plantilla, ni nada de nada. Nos encantaría que por parte de la administración se nos ofrecieran mayores recursos humanos para poder disminuir la ratio, y un profesor de más en el centro que pudiera dedicarse exclusivamente a la labor de refuerzo y apoyo.

- ¿Cómo es el trato con las familias? ¿Habéis tenido algún tipo de barrera comunicativa o cultural?

Bueno, no tenemos ningún problema relevante, aunque sí es verdad que este tipo de familias demandan mucha ayuda, no tienen recursos, son familias que trabajan largas jornadas laborales, por ejemplo, hay muchas madres que son internas o casos en los que solo uno de los padres se encuentra aquí, mientras que el otro se queda en su país. Por lo tanto, no tienen apenas tiempo para dedicarle a la educación de sus hijos. Luego, son familias que están muy abiertas a lo que tú les digas y están dispuestas, en la medida de lo posible, a colaborar con nosotros.

Respecto a la barrera comunicativa, cuando necesitamos comunicarnos con ellos y no entienden muy bien el idioma, usamos o bien al mediador sociocultural o a los mismos alumnos. Cuando tenemos un problema de comunicación llamamos a algún niño o niña que sepa ambos idiomas.

- **¿Podrías resumir en tres palabras las características mas importantes que debería reunir el profesorado en aulas multiculturales?**

- *Flexibilidad, la cual es la palabra que define nuestro trabajo en este centro.*

También tienen que tener mucha empatía, ya que se ven situaciones muy difíciles, tanto con el alumnado como con las familias en las cuales tienes que entender mucho a los padres ya que son circunstancias, muchas veces, muy difíciles.

Y la tercera: alegría. Este es un trabajo en el que hay que ser muy constante, siempre con una actitud positiva.

- **¿Hay algún comentario u observación que te gustaría hacer al respecto, que no se haya mencionado anteriormente?**

- *Bueno, decir que este es un colegio que está abierto a todos y al cual estáis invitados. Nuestro lema es “tener siempre las puertas abiertas” y ayudar, y recibir ayuda, de todo el que venga.*

Muchas gracias por participar en esta entrevista, su información será de gran ayuda para la futura elaboración de mi Trabajo Fin de Grado. Espero que tenga un buen día.

7.3. ENTREVISTA 2

La siguiente entrevista se realizó al maestro de Educación Física del centro, el cual también posee más de 10 años de experiencia en el centro y se encuentra involucrado en la mayoría de proyectos que se llevan a cabo en el centro, con lo cual podemos decir que esta persona presenta una amplia visión de la labor integradora del centro. La entrevista modelo se ha modificado levemente para adaptarse al transcurso natural de la conversación.

Hola, buenos días. Me presento: Soy Celia Parejo, alumna de la universidad de Sevilla realizando una investigación acerca de la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo andaluz. ¿Le importaría responder a algunas preguntas sobre su labor en este centro?

- ¿Me puedes contar un poco acerca de tu trayectoria académica y laboral, y cómo has terminado impartiendo clase en un centro con alta población inmigrante? ¿ha sido voluntario/intencional o no?

- Yo hice la diplomatura de Educación Física y al año siguiente comencé a trabajar de interino, dónde me iban mandando. Paralelamente me saqué la licenciatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, mientras seguía trabajando en diferentes pueblos de la provincia. Hubo un año en el que se quedaron las bolsas un poco paradas y decidí hacer un máster en Animación Sociocultural, enfocado a comunidades de difícil desempeño. Mi perfil académico buscaba un centro como el cole San José Obrero, ya que aparte de todo lo curricular, debido a las realidades de estos centros, el maestro ejerce una labor de educador sociocultural, trabajadores sociales...

En el concurso de traslados, vi que este centro tenía la etiqueta de difícil desempeño y además estaba cerca de mi casa. Para ser francos, el principal determinante de mi elección fue la localización del centro, pero si es cierto que las características particulares del centro, en lugar de crearme rechazo, como es en otros casos, me despertó interés y curiosidad.

- **Entonces, ¿podemos decir que tu elección ha sido voluntaria?**

- *Sí, a mi la realidad de este centro, lejos de crearme rechazo, me creaba muchísima aceptación.*

- **¿Cómo es tu día a día en el aula?**

- *Yo soy el maestro de Educación Física del cole, este centro solo cuenta con un docente para esta labor, por lo que mi jornada lectiva es de 24 horas, solo sobraría una de apoyo. Entonces estoy todo el día moviéndome por el centro. Lo conozco muy bien, estoy en contacto con cada clase, aunque solo durante las horas de Educación Física.*

Siempre he intentado que mi clase sea un punto de encuentro en el que se puedan llevar a cabo estas metodologías que promueven tanto la inclusión y la interculturalidad. Aprovechando que, por las características de la materia que imparto, la hora de EF es un momento en el que los alumnos que tienen más dificultades con el idioma, y con asignaturas más académicas como pueden ser el Inglés o la Lengua, puedan relacionarse a través del movimiento y el juego.

A través de esta dinámica, he intentado participar en todos los proyectos que había en el cole, incluso crear los míos propios. Por ejemplo, en el proyecto "Europa", lo llevamos a cabo en clase a través de juegos motores, o en el proyecto "El aprendizaje en servicio de la pintura" en el cual realizamos una sesión de paintball para que los alumnos crearan una obra artística de forma intuitiva o improvisada.

- **¿Consideras que se requiere algún tipo de formación específica para trabajar en este tipo de centros?**

- *Claro, la realidad es que cuando los maestros nos gradúan y luego llegamos al centro, la mayoría nos damos cuenta de que necesitaríamos una formación específica en el mismo centro donde vamos a impartir clases, ya que son realidades muy distintas, tanto en este centro, como en todos los demás. Tanto si te vas a un cole*

en una de las zonas más acomodadas de Sevilla, en el que están trabajando un proyecto sobre construcción Lego, del cual tú no tienes ni idea, o si vienes a un centro como este en el cual las metodologías más académicas y tradicionales no funcionan.

- ¿Cuáles son las nacionalidades que coexisten en el centro?

- Va variando mucho, ya que a lo largo del curso tenemos muchos alumnos que se van y muchos alumnos que llegan. Siempre se encuentra alrededor de las 30- 35 nacionalidades. En este curso teníamos 34, pero hace una semana llegaron dos niños nuevos, para que veas lo rápido que cambia.

- ¿Existe alguna diferencia a la hora del aprendizaje dependiendo del país de procedencia del alumnado o la lengua materna de los estudiantes?

- La mayoría del alumnado del centro habla castellano, sí es verdad que existen alumnos que presentan déficits sobre todo a la hora de leer y escribir. Ahí si notamos que han aprendido la lengua en el barrio y en el cole, hablando con los compañeros, pero no llevan escribiendo desde la etapa de primero o infantil.

- Existe en este centro alumnado que se integre en el sistema escolar sin conocer o dominar la lengua española? ¿Qué hacéis en estos casos?

Normalmente, contamos con unos 5 o 6 alumnos que llegan sin saber ni hablar ni escribir, con estos alumnos sí sería necesario llevar a cabo otro tipo de medidas, como la figura de la maestra de compensatoria, la cual se encarga de arropar inmediatamente a todos estos alumnos que llegan al centro en situaciones más desfavorables para su integración y se comienzan a establecer estrategias en el aula. Por ejemplo, ahora tenemos una chica de Armenia que ha llegado sin saber hablar español. Se le ha colocado en un aula en la que hay otra niña del mismo país que le está sirviendo de traductora.

Si no contamos en el centro con otro alumno/a que hable el mismo idioma, estos alumnos recién llegados cuentan con un gran apoyo por parte del equipo de orientación y compensatoria, llevando a cabo un protocolo muy rápido para que aprenda el idioma. Como son niños entre edades de 3 y 12 años, casi siempre nos sorprendemos de la rapidez con la que lo aprenden. Yo recuerdo el caso de una alumna china que llegó un año sin saber nada y al curso siguiente era completamente fluida oralmente.

-Sois miembros de la red ATAL

-En la actualidad, no.

-¿Conocéis las Aulas Temporales de adaptación lingüística? ¿hay algún motivo que os impida participar en el proyecto?

Sí, las conozco y, de hecho, he estado trabajando en otros centros que sí contaban con este recurso. Ahora mismo en el CEIP San José Obrero, no contamos con él ya que estamos involucrados en otros proyectos diferentes.

A este centro ya no le conceden el programa ATAL, en cierta parte, porque está funcionando con otros recursos para cubrir lo mismo que iba a cubrir ATAL. Si es cierto que en otros centros esta figura es imprescindible porque no están preparados. En el caso de que hablemos de un centro con alumnos que hablen el castellano y llega uno que no lo habla, esta situación para los docentes es una novedad, y probablemente no sepan cómo actuar; pero eso en este centro no pasa, porque llevamos viviendo la multiculturalidad todos los trimestres desde que comenzó el boom de la inmigración en el año 2000.

En estos colegios donde los maestros no estén tan preparados como nosotros, la figura de ATAL es muy buena, sobre todo porque tiene un protocolo de actuación y un material adaptado concreto. De hecho, lo que nosotros a veces hacemos, es utilizar los recursos y material didáctico de ATAL en nuestra aula.

- ¿Cómo es el trato con las familias? ¿Habéis tenido algún tipo de barrera comunicativa o cultural?

- Sí, es un handicap muchas veces. Tramites tan sencillos como rellenar una matricula, lo cual en otros centros no causa problema y puede ser rellenada por los padres en 5 minutos, para muchos de los padres del centro supone un mundo, ya que no conocen el idioma. Por ello contamos con un equipo de trabajo que incluye docentes, padres y la secretaria del centro, los cuales tutelan a estos padres a la hora de rellenar la matricula. Es muy bonito ver al inicio del curso, como se forma una cola de padres y hay una mesa con mamás que están dispuestas a ayudar al resto de familias.

Nos gustaría que en este centro hubiera más implicación por parte de las familias, pero también hay que entender que sus realidades son muy difíciles, ya que llegan nuevos a un país, tienen que buscar casa rápido, sin conocer el idioma, se enfrentan normalmente a jornadas laborales precarias y muy largas, etc.

¿Hay implicación de los padres? Sí. ¿Nos gustaría que hubiera más? También. Aquí hay de todo, tanto padres que tienen la posibilidad de implicarse más y no lo hace como aquellos a los que “no le da la vida” y están aquí los primeros cada vez que el colegio los necesita.

- **¿Podrías resumir en tres palabras las características mas importantes que debería reunir el profesorado en aulas multiculturales?**

- *Pues, tiene que tener una mentalidad y forma de trabajo muy flexible y dispuesto al cambio.*

Por otra parte, debe tener capacidad de liderazgo, para así poder organizar a todos los entes que participan en este centro, ya que aquí constantemente se llevan a cabo proyectos que requieren la coordinación de agentes externos, los padres y madres, los alumnos y otros profesores.

La tercera, es algo que, en mi opinión, todo maestro debe tener, no solo en este centro, y es la constante inquietud y ganas de sorprenderse. Yo creo que todos los profesionales deberían tener esa motivación mejorar constantemente en lo que hacen y no dejar de aprender nunca.

- **¿Hay algún comentario u observación que te gustaría hacer al respecto, que no se haya mencionado anteriormente?**

Pues mira, yo en este cole me he dado cuenta que existe una metodología o una forma de dar clase que funciona muy bien, no solo con niños con diversidad o en entornos desfavorecidos socialmente, y es las metodologías activas que hacen que el alumno sea el protagonista. Toda aquella metodología en la cual el alumno se lo esté pasando bien, va a funcionar.

En una sociedad como la actual, en la cual la cantidad información y el número de estímulos que recibimos son tan altos, la educación tiene que transformarse para saber combinar el conocimiento con el entretenimiento. Si no existe ese nexo de unión, creo yo, que será un fracaso.

Muchas gracias por participar en esta entrevista, su información será de gran ayuda para la futura elaboración de mi Trabajo Fin de Grado. Espero que tenga un buen día.

7.4. REFLEXIÓN SOBRE LAS ENTREVISTAS

A continuación vamos a realizar una reflexión sobre las entrevistas realizadas a dos docentes del CEIP San José Obrero.

Lo cierto es que llevar a cabo las entrevistas a docentes y tener la posibilidad de presenciar la realidad de este centro ha sido una experiencia muy fructífera para esta investigación. Me ha permitido comprender desde una visión más realista y más humana términos como la integración o la inclusión. Ambos docentes han presentado una visión muy similar en la mayoría de las respuestas, lo cual indica el alto grado de comunicación y cooperación que existe entre todos los integrantes del centro. Además, las conversaciones con estos dos docentes me ha proporcionado una visión más amplia y realista de la situación que me encuentro investigando.

En primer lugar, voy a mencionar algunos de los aspectos que me han resultado más llamativos dentro de las respuestas de los docentes. Por ejemplo, me ha llamado especialmente la atención el hecho de que la Jefa de Estudios actual esté asumiendo el cargo de Directora en funciones, lo cual refleja una importante falta de ayudas por parte de la administración, además de una posible falta de cohesión entre la inspección y los docentes del centro, provocando que no todas las necesidades básicas del último queden

cubiertas, bien sea por un fallo en la comunicación entre organismos o por una falta de recursos económicos por parte de la administración. Esta carencia también es mencionada por la Directora en otra ocasión, en la cual reclama un aumento de la plantilla, considerado necesario para poder abastecer las necesidades del centro sin recortar en servicios como el profesor de refuerzo o apoyo en clase.

No obstante, a pesar de las dificultades presentadas, ambos docentes aseguran encontrarse altamente preparados para lidiar con cualquier situación relacionada con la integración del alumnado y las familias ya que llevan haciéndolo muchos años, y por lo tanto tienen ya mucha experiencia. Esto me hace pensar que realmente, los planes de actuación específicos, como pueden ser las ATAL o las AE, no son una garantía de éxito, ya que como bien nos decía el segundo docente entrevistado, cada centro es diferente y cada docente que comienza a trabajar en el necesitaría una formación previa antes de empezar. Esta podría ser una iniciativa muy beneficiosa a llevar a cabo, no solo por parte de este tipo de centros, sino por todos los centros públicos españoles. Una formación intensiva de aproximadamente una semana en ámbitos que conciernen específicamente el centro en el que se va a incorporar el nuevo docente podría ayudar a evitar choques culturales o fallos en la adaptación curricular.

También he descubierto en estas entrevistas la figura del mediador cultural, el cual se encarga de facilitar la comunicación entre las familias y el centro y acoger a los alumnos que presentan más dificultades de adaptación. Esta figura, sumada a la iniciativa mencionada por el maestro de integrar a alumnos que no conocen el idioma con otros que hablen su lengua materna, nos recuerdan a las medidas tomadas en Suecia para fomentar el aprendizaje del sueco a través de la lengua materna de los alumnos. Podríamos decir que en este centro, a raíz de la existencia de una necesidad de integrar a estos alumnos que llegan sin conocer la lengua, se están aplicando medidas presentes en una de las educaciones más punteras de Europa en términos de integración.

No obstante, la mención realizada sobre los docentes de educación especial y las clases de compensatoria como elementos presentes en el plan de actuación me ha causado dudas. Dentro del concepto que he adquirido durante los años sobre lo que es un aula de compensatoria, o un profesor PT, no concebía a los inmigrantes que no dominaran la

lengua española dentro de el grupo de alumnos que necesitara de la intervención de estos agentes. No obstante, si es cierto que, por lo poco que he podido contemplar, este centro presenta una capacidad de adaptación extraordinaria, por lo que me parece admirable como hacen uso de los recursos a su disposición para cumplir con las necesidades tan cambiantes que presenta su alumnado.

En conclusión, la realización de estas entrevistas me ha hecho reflexionar sobre si es necesario ponerle nombre a todo, ya que tengo la sensación de que por parte de las organizaciones educativas y especialmente, en el ámbito académico, se están sobrenombrando y categorizando excesivamente las medidas educativas necesarias para la integración del alumnado inmigrante. En este centro, se ponen en marcha muchas de las medidas analizadas en este proyecto sin la necesidad de categorizarlas excesivamente, se hace de una forma mucho más intuitiva y a través de la experiencia. ¿Nos estamos preocupando demasiado? ¿Deberíamos naturalizar más los procesos de integración del alumnado inmigrante? Al fin y al cabo, tal y como mencionan los docentes de este centro, ellos “no hacen nada”. Sus alumnos no reconocen a sus compañeros como extranjeros o no, simplemente se afronta de una manera totalmente natural por parte de todos los integrantes del centro. No importa de donde provengan, todos son compañeros y amigos.

8. PROPUESTA DE MEJORA: “LA FIESTA DEL CINE”

En el siguiente apartado vamos a presentar una propuesta de mejora a llevar a cabo en un aula ATAL. La titularíamos “La fiesta del cine”, ya que pretende trabajar contenidos lingüísticos, culturales y sociales a través del séptimo arte. A continuación explicaremos con más detalle esta propuesta.

A pesar de que a través de las entrevistas con docentes del CEIP San José Obrero descubrimos un procedimiento de integración totalmente diferente al que se sigue a través de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, nuestra propuesta de mejora estará enfocada a las ATAL debido a diferentes motivos.

El primer motivo es que entendemos que la realidad del CEIP San José Obrero es bastante característica, ya que la gran mayoría del equipo docente presenta varios años de experiencia trabajando con población inmigrante y, además, como bien añadía uno de los docentes entrevistados, la gran mayoría del alumnado que se matricula en el centro conoce la lengua castellana y puede utilizarla, al menos de forma oral.

Por lo tanto, creemos que es necesario realizar una propuesta de mejora enfocada a otro tipo de contextos en los cuales el centro en cuestión no se encuentre tan preparado como el que fue entrevistado, o reciba un porcentaje alto de alumnos que desconozcan la lengua castellana. Por lo tanto, sus docentes necesitarían una propuesta de actividades más acotada y concreta. Este tipo de centros son muy comunes en la provincia de Almería, por ejemplo. Según una noticia publicada en el Diario de Almería en el año 2015, en esta provincia hay más extranjeros en las aulas que nunca, superando ya los 27.000, de los cuales, afirman la mayoría de ellos son de origen marroquí.

Así pues, consideramos que una intervención a través de ATAL sería lo más beneficioso para este tipo de alumnado, ya que se ajusta a las necesidades de este tipo de centros por su plan de acción claro y enfoque en la enseñanza del español como segunda lengua.

8.1. CONCEPTO

El producto final de dicha propuesta sería que los alumnos llevaran a cabo la representación escénica de una de sus películas favoritas dirigida y filmada en su país de origen. Esta representación se realizaría en español, por lo que los alumnos deben llevar a cabo un proceso de traducción e interpretación de su lengua materna al español.

8.2. ¿A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDO?

Esta propuesta de mejora está dirigida a todos aquellos alumnos que lleven al menos 3 meses dentro del aula ATAL. Podrá realizarse con todos los grupos de edad, modificando únicamente las características de los documentos videográficos con los que se trabaje.

8.3. DURACIÓN

La extensión ideal de dicha propuesta sería de 20 sesiones de una hora cada una. Podría realizarse en un periodo de un mes aproximadamente, en aquellos centros que dispongan de 7 a 10 horas semanales de ATAL (lo cual entra dentro de la media de la mayoría de centros de Andalucía. Se le dedicarían 5 horas semanales a la realización de este proyecto, dejando entre 2 y 5 horas restantes para la realización de otras actividades.

8.4. JUSTIFICACIÓN

Creemos que esta actividad es idónea para llevar a cabo en un aula ATAL debido a siguientes motivos.

Primeramente, el hecho de que el punto de partida de esta actividad sea un documento videográfico (película, corto, serie, documental, etc.) originado en su país de

procedencia, creará una conexión entre los alumnos y su cultura de origen. Esto puede ser beneficioso por varios motivos:

- Revaloriza la importancia de su cultura y hace que los alumnos desarrollen un sentimiento de orgullo hacia sus raíces y afianza la confianza en si mismos.
- Puede servir como medio de reconexión con su cultura para aquellos alumnos que hayan nacido en España o hubieran emigrado a una edad muy temprana, por lo que pueden experimentar cierto desconocimiento o rechazo hacia sus orígenes por el simple hecho de que estos mismos no se encuentran predominantemente presentes en la sociedad en la que viven.
- Además puede servir como puente entre las familias y la vida escolar de sus hijos, ya que si se trabaja su cultura en las aulas, esto puede motivar a los padres y madres a involucrarse más con la escuela, creando un sentimiento de pertenencia también para ellos.

Otro motivo por el cual creemos que esta es una propuesta acertada sería el uso de la lengua materna de los alumnos para aprender una segunda lengua (en este caso el castellano). Existen numerosos estudios que indican los beneficios de utilizar la lengua materna o L1 para el aprendizaje de una lengua extranjera o L2. Este beneficio se debe en parte a los efectos de la *transferencia del lenguaje*, término el cual se encuentra asociado a la psicología conductista. Según Dulac et al. (1982), el término transferencia indica un proceso descrito como el uso subconsciente, no controlado y automático de conductas aprendidas en el pasado al tratar de producir respuestas nuevas.

Por lo tanto, si los alumnos van a utilizar su L1 para producir un texto completo en su L2, pueden nutrirse de los procesos de aprendizaje, estrategias y conceptos originarios del aprendizaje de su lengua materna. Al igual que esta transferencia puede ayudar al alumno a desarrollar estrategias de aprendizaje para su L2, también puede desencadenar en un error de transferencia lingüística, que sería cuando el uso de la lógica de la L1

provoca fallos en la producción de la L2, debido a una discordancia entre la comprensión de ambas lenguas.

Ponemos un ejemplo de esto: Cuando un alumno cuya lengua materna es el español está comenzando a hablar en inglés, es altamente probable que cometa el error de usar el verbo *to have* para indicar su edad (“I have 12 years old”), en vez del verbo *to be*, que sería el correcto (“I am 12 years old”). Esto se produce por un sencillo motivo, para los hablantes de la lengua española la lógica indica que la edad es algo que tu posees o tienes, no algo que eres, mientras que los hablantes anglosajones entienden en concepto de edad como algo que es parte de tí y por lo tanto lo eres y no lo posees. La transferencia de la lógica utilizada de una de las lenguas a la otra, podría conducir a un error de traducción. Este es un aspecto que también se trabajaría en nuestra propuesta didáctica, haciéndola aun más válida para su puesta en mancha.

Referente a lo que mencionábamos en el anterior párrafo, creemos que nuestra propuesta podría ayudar a solventar algunos problemas existentes en esa transferencia entre dos lenguas. Los alumnos tendrán que representar la obra en una lengua distinta a la original, por lo cual deberán llevar a cabo un proceso de traducción e interpretación de la pieza videográfica. Dicho proceso dará consigo la aparición de multitud de estos errores interlingüísticos, por lo que los alumnos no podrán realizar traducciones literarias del texto, excluyendo la posibilidad de usar traductores literales, como *Google translate*, de forma masiva. De hecho, deberán aprender a contrastar la información y entender la lengua dentro de un contexto, aprendiendo así no solo nuevo vocabulario o estructuras gramaticales, sino el desarrollo de una lengua dentro de una cultura y contexto concretos.

Un ejemplo de esto pueden ser las traducciones de expresiones o frases hechas a otro idioma, los sonidos y onomatopeyas propias de un lenguaje o la distinción entre la entonación y el ritmo de dos lenguas diferentes. Con esta actividad, los alumnos pueden tener una toma de contacto con el complejo mundo de la traducción e interpretación entre lenguas. Podrán comprender un poco más cómo un lenguaje no es solo una codificación de símbolos y sonidos, sino que representa la estructura cultural de una

sociedad, incluyendo su historia, sus características intrínsecas, estándares de vida, concepción del mundo, etc. Quizás incluso les pueda ayudar a entender algunas diferencias que existen entre la cultura y el modo de vida de su país de origen y en el que se encuentra actualmente.

Por último, con intención de seguir justificando la creación de esta actividad para este escenario en concreto, nos gustaría hablar de las diferentes inteligencias que se trabajarían llevando a cabo este proyecto:

- **Auditiva:** los alumnos estarán trabajando sobre documentos videográficos en los que el principal elemento a tener en cuenta es el lenguaje oral. Los alumnos deberán demostrar su competencia auditiva a la hora de captar los diferentes mensajes y qué intención tiene. Para ello deberán prestar atención, no solo al lenguaje, sino a aspectos como el tono usado, las pausas, la entonación o la interacción entre personajes.
- **Visual:** No obstante, no debemos olvidar que el soporte de audio se verá apoyado por una fuerte influencia visual, ya que contamos con escenas de vídeo, en las cuales los alumnos podrán observar la correlación de los aspectos mencionados anteriormente y la conexión existente entre el vídeo y el audio. Por ejemplo, este tipo de inteligencia puede ser de gran ayuda en la primera de las actividades a realizar, que será el visitando de una película o corto en español, por lo que los alumnos que no dominen tanto el español podrán apoyarse en la información que reciben de forma visual para asimilar e interpretar el mensaje, llegando en los casos más favorables a relacionarlo con los sonidos que están escuchando.
- **Kinestética:** Quizás una de las más relevantes en esta actividad por el hecho de no encontrarse presente en la mayoría de actividades realizadas en el contexto escolar, por lo tanto es de gran interés que se trabaje y desarrolle correctamente. En la última fase del proyecto, los alumnos deberán aprender a usar su cuerpo para transmitir un mensaje. Esta no es una tarea sencilla, de hecho puede resultar de las más difíciles para ciertos perfiles de alumnado o a ciertas edades. Comprender que nuestros

movimientos corporales transmiten un mensaje determinado y cómo adaptarlo para comunicarnos efectivamente es un aspecto muy importante que se trabaja en esta actividad.

- Interpersonal: Por último mencionar el trabajo de esta inteligencia, la cual, igual que la anterior, es de gran importancia para el desarrollo del alumno pero que sin embargo es una de las que menos se enfatiza en el aula ordinaria. Los alumnos desarrollarán la capacidad de relacionarse y comunicarse con el resto de sus compañeros ya que este será un proyecto realizado en grupos y para el cual la cooperación entre iguales es fundamental para obtener un resultado satisfactorio en la tarea.

8.5. METODOLOGÍA

La metodología a seguir, estará basada en el aprendizaje a través del trabajo por proyectos. Como explica Tobón (2006), un proyecto se concibe como la construcción de un conjunto de estrategias articuladas entre sí que se van desplegando en el tiempo para resolver un problema contextualizado en una red de situaciones en constante cambio y organización. En nuestro caso, este “problema” sería la creación de un producto, ya que como menciona dicho autor:

“El problema puede ser una pregunta, un deseo de conocimiento, una necesidad de aplicar un método o estrategia para solucionar una dificultad, el crear un producto, el valorar una metodología de trabajo o el probar una hipótesis.”

La motivación que nos lleva a seguir esta metodología es la necesidad del alumnado que llevar a cabo un aprendizaje activo, de aprender haciendo. Para llegar al producto final, en este caso la creación de un cortometraje, los alumnos deberán pasar por un proceso de constante investigación, debate, autocorrección y descubrimiento. Esto, a su vez, les ayudará a aprender a pensar por si mismos, desarrollando su autonomía y capacidad para confrontar situaciones difíciles. Además, tal y como hemos mencionado

anteriormente, los alumnos desarrollarán competencias e inteligencias múltiples, las cuales deben estar presentes en todo trabajo por proyectos que se precie.

Otros motivos que hacen de esta metodología un proceso satisfactorio es la implicación de las emociones y pensamientos del alumno en su trabajo. Con nuestro proyecto, al darle libertad al alumno para que seleccionen su propio cortometraje, le estamos permitiendo que pueda llevar su proceso de aprendizaje a través de elementos de su interés y con los que probablemente hayan desarrollado relaciones afectivas de identificación con la historia que narra o con los personajes presentes en la obra seleccionada.

Por último, también queremos mencionar la importancia que tiene otro aspecto presente en nuestro proyecto, y es que los alumnos deberán trabajar en grupos la mayor parte del tiempo. Esto fomenta el aprendizaje cooperativo y permite alternar distintas dinámicas de trabajo. Durante el proceso, los alumnos tendrán la oportunidad de trabajar individualmente, en pareja, en equipo y con el grupo-clase. Esto hace que las actividades dentro del aula se conviertan en experiencias sociales de aprendizaje.

8.6. PROCESO

La propuesta de mejora consta de un proyecto didáctico dividido en cuatro etapas diferentes. Estas se pueden comprender dentro de un proceso de presentación-trabajo de campo- producción- presentación del producto.

Organizaremos los datos de dichas etapas en un formato tabla, par así facilitar la lectura y comprensión de los destinos puntos a considerar a la hora de llevar a cabo cada fase del proyecto.

8.6.1. PRIMERA ETAPA: PRESENTACIÓN DE LA FIESTA DEL CINE

	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2
DESCRIPCIÓN	<p>Visionado de una película o cortometraje en versión original seleccionado por la profesora. El documento deberá reunir las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haber sido producida, dirigida y filmada dentro del territorio español. • La edad mínima recomendada no debe sobrepasar la edad del alumno más joven. • La versión original deberá ser el castellano. • Debe incluir situaciones y características propias de la vida en España y su sociedad. • Resultar de interés para el alumnado al que está destinado. <p>Propuesta de película: <i>El Bolas*</i></p>	<p>Elección de la obra por parte de los alumnos a través de una lluvia de ideas en clase.</p> <p>Se comenzará de forma general pidiendo que los alumnos piensen y escriban en un papel varias de sus series o películas favoritas, las cuales deben cumplir los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haber sido producida, dirigida y filmada en el país de origen del alumno. • La edad mínima recomendada no debe sobrepasar la edad del alumno más joven. • La versión original deberá ser la lengua materna del alumno. • Debe incluir situaciones y características propias de la vida en el país de origen y su sociedad. <p>Durante esta actividad también se conformarán los grupos, los cuales formarán según diferentes criterios**</p>
OBJETIVO	Introducir la actividad y familiarizar a los alumnos con el proyecto	Crear una lista de ideas previas y contrastarlas con la clase.
DURACIÓN	1 1/2 sesiones (90 minutos)	1/2 sesión (30 minutos) En el caso de que los alumnos necesiten más tiempo, se mandará como tarea extra para casa.

MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Reproductor de vídeo (pantalla) conectable a un dispositivo electrónico. • Documento videográfico físico o digital obtenido de forma legal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Papel y boli
ROL DEL MAESTRO	<p>El docente desempeñará la labor de introducir la actividad, explicando brevemente el recorrido completo del proyecto. Puede comenzar con preguntas abiertas a la clase, del tipo: <i>¿Os gusta el cine o la TV? ¿Cuál fue la última película que visteis? ¿En qué idioma estaba?</i></p> <p>A continuación hará una breve sinopsis de la película a visionar, de forma oral, comprobando que los alumnos comprenden el mensaje a través de preguntas o feedback.</p>	<p>El maestro debe explicar de forma clara cuáles son los requisitos que deben cumplir las películas o series seleccionadas. Si fuera necesario, se escribiría en la pizarra.</p> <p>Guiará a los alumnos, ayudándolos a elegir el documento que mayor beneficio didáctico pueda aportar, priorizando siempre la decisión del alumno.</p> <p>Además, deberá promover la interacción de los alumnos, una vez estos hayan terminado su lista. Realizará una observación de estas interacciones a partir de la cual decidirá cuál es el mejor criterio para formar los grupos.</p>
ROL DEL ALUMNO	<p>Los alumnos presentan un papel más pasivo en esta actividad, diríamos que es en la única parte de todo el proyecto en la cual el profesor tiene mayor protagonismo que el alumno.</p> <p>La clase escuchará activamente al docente, respondiendo a sus preguntas y parando al maestro en el caso de que no se comprendiera algo.</p>	<p>Los alumnos comenzarán esta actividad de forma individual, creando su propia lista de preferencias.</p> <p>No obstante, la interacción será requerida una vez los alumnos hayan terminado de escribir su lista. Deberán moverse por la clase para compartir sus listas y ver si coinciden con alguno de sus compañeros, valorando así la posibilidad de trabajar juntos.</p>

***Justificación de la elección de la película:**

La película seleccionada como propuesta para dicho proyecto es *El Bolas*.

El bolas es una película dirigida por Achero Mañas y protagonizada por el actor Juan José Ballesta. Esta es la sinópsis de la película según la página web Filmaffinity:

“El Bola es un chaval de 12 años que vive en una atmósfera violenta y sórdida. Su situación familiar, que oculta avergonzado, le incapacita para relacionarse y comunicarse con otros chicos. La llegada de un nuevo compañero al colegio le brinda la oportunidad de descubrir la amistad y una realidad familiar completamente distinta. Todo ello le dará la fuerza necesaria para aceptar y, además, afrontar su propia situación.”

Hemos considerado que sería un buen cortometraje para trabajar con un alumnado adolescente, de entre 12 y 16 años. Creemos que es una buena propuesta por su contextualización, en un barrio de Madrid, lo que podrá ayudar a que los alumnos se sientan identificados con el personaje. Además, el vocabulario que se utiliza puede resultar de utilidad para los alumnos, aprendiendo nuevas expresiones del español utilizadas entre la comunidad joven. Además, esta película muestra una realidad de España no tan idílica y pretende el razonamiento crítico del espectador.

****Criterios para la formación de grupos:**

Debido a las características particularidades presentes en el alumnado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, debemos tener en cuenta algunas consideraciones que respetan a los criterios para la formación de grupos en este proyecto.

Teniendo en cuenta que en las ATAL podemos encontrar alumnos de una multitud de nacionalidades, la formación de los grupos debe ser estudiada y justificada según ciertas condiciones.

Primeramente, dependerá de si el alumnado con el que trabajamos proviene del mismo país de origen o por el contrario, encontramos diversidad de culturas y nacionalidades en el aula. En el extraordinario caso de trabajar en una ATAL monocultural o monolingüística, los criterios de selección se simplificarían, resumiendo a preferencias particulares del grupo, junto con consideraciones específicas de la tutora.

Sin embargo, la situación se “complica” si estamos tratando con un grupo en el que estén presentes varias nacionalidades. Aquí se presentarían dos opciones. La primera sería separar a los alumnos por nacionalidad, de modo que compartan lengua materna y cultura de origen para así poder realizar un trabajo más específico. No obstante, existe otra posibilidad la cual consideramos mucho más enriquecedora e interesante para el alumnado, y es la formación de grupos multiculturales, en los que tengamos la presencia de al menos dos culturas y lenguas distintas en un mismo grupo. Esta opción supondría la necesidad de trabajar con varios documentos videográficos a la vez, de modo que la duración de cada uno de ellos sería menor, a favor de incluir todas las culturas en el proyecto final.

8.6.2. SEGUNDA ETAPA: DOBLAJE EN 3,2,1...

	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3
--	-------------	-------------	-------------

DESCRIPCIÓN	<p>¿Cómo se dice en....?</p> <p>En esta actividad se le presenta a los alumnos varias frases o expresiones extraídas de la película visionada en las sesiones anteriores.</p> <p>Los alumnos deberán hacer uso de herramientas como diccionarios o traductores en línea** para traducir estas frases a su idioma nativo. Los alumnos que compartan lengua materna podrán trabajar en grupos y contrastar resultados.</p> <p>No se busca una perfección absoluta en las traducciones, más bien que se realice un primer contacto con las herramientas de traducción y que los alumnos puedan contrastar de primera mano cuáles son más efectivas.</p>	<p>¿Tradúcelo si puedes!</p> <p>En la siguiente actividad seguiremos la misma dinámica, pero invirtiendo el sentido de traducción. En esta actividad los alumnos deberán traducir desde otras lenguas al español.</p> <p>Cada alumno escribirá en un trozo de papel una o dos frases o expresiones en su lengua materna. Todas se meterán en una bolsa y cada alumno cogerá una al azar. Todos los alumnos deberán traducir su frase al español de la forma más correcta posible. Si se le quiere dar un poco más de acción a la actividad se podría competir para ver quien lo hace más rápido (aun de forma correcta).</p> <p>Al final de la actividad se compartirán las traducciones con el resto de la clase y se debatirá la corrección de estas.</p>	<p>Manos a la obra</p> <p>La siguiente sería la actividad principal de este bloque. En ella, los alumnos deberán seleccionar los fragmentos del documento videográfico que deseen traducir e interpretar en la siguiente etapa del proyecto.</p> <p>Más que una actividad, consideraremos esta una etapa en la cual el alumno deberá desarrollar diferentes estrategias para llegar al resultado final.</p> <p>La duración total de todos los fragmentos puede variar acorde con las consideraciones del tutor, no obstante sugerimos que no supere los 7 minutos.</p> <p>Una vez seleccionados los fragmentos, comenzaría aquí la ardua labor de traducir e interpretar los diálogos de los actores, partiendo de la lengua materna y con el castellano como producto.</p> <p>La traducción de todos los diálogos deberá ser redactada en papel o a ordenador, creando así</p>
-------------	---	--	--

DURACIÓN	1/2 sesión (30 minutos)	1/2 sesión (30 min)	5 sesiones (5 horas)
OBJETIVO	Familiarizar a los alumnos con instrumentos de traducción como diccionarios y traductores en línea.	Familiarizar a los alumnos con instrumentos de traducción como diccionarios y traductores en línea.	Aprender nuevo vocabulario y reglas gramaticales a partir de la lengua materna de los alumnos.
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> Ficha (ANEXO 1) 	<ul style="list-style-type: none"> Papel y boli Bolsa o caja opaca 	<ul style="list-style-type: none"> Ordenador con acceso a internet Documentos videográficos Papel y boli
ROL DEL MAESTRO	Guiar a los alumnos en el proceso de traducción y resolver dudas sobre el uso de los diccionarios y traductores disponibles.	<p>Guiar a los alumnos en el proceso de traducción y resolver dudas sobre el uso de los diccionarios.</p> <p>En esta actividad, el docente puede y debe ejercer el rol de última instancia a la hora de verificar la corrección de una traducción al español, ya que es el único hablante nativo de esta lengua en el aula.</p> <p>Dejará que los alumnos comparen entre sí las respuestas pero si hubiera algún error persistente o una expresión que no pudiese traducirse literalmente, sería el docente el encargado de revelar la respuesta correcta.</p>	<p>En esta etapa el maestro pasa a un segundo plano, no obstante, su presencia e interacción con el alumnado será fundamental para el desempeño satisfactorio de la actividad.</p> <p>En escasas o nulas ocasiones el docente adoptará el rol de exposición magistral. Únicamente hará uso de esta técnica si existiese una question que concierne al grupo clase en su conjunto. En ese caso, será más rápido y eficaz que se resuelvan las dudas con una explicación magistral en la pizarra.</p> <p>El resto del tiempo, el tutor será un guía en la clase, resolviendo dudas puntuales a ciertos grupos o alumnos, dando recomendaciones sobre el desarrollo del trabajo y supervisando que la actividad se esté realizando conforme a las reglas estipuladas.</p>

ROL DEL ALUMNO	<p>Investigar y contrastar las diferentes plataformas disponibles para traducir textos a su idioma nativo, considerando en mayor medida aquellos recomendados por la tutora.</p> <p>Los alumnos también deben cooperar con sus compañeros, en esta actividad especialmente con aquellos que compartan su lengua materna. Preguntando dudas o buscando corrección de su traducción.</p>	<p>Investigar y contrastar las diferentes plataformas disponibles para traducir textos desde su idioma nativo al español, considerando en mayor medida aquellos recomendados por la tutora.</p> <p>Contrastar sus traducciones con sus compañeros y con la tutora.</p>	<p>El alumno debe presentar un rol totalmente activo y debe estar involucrado con este proceso.</p> <p>Será su labor la de desarrollar su autonomía y hacer uso de su propio juicio para tomar las mejores decisiones respecto a la selección de las secciones del video, páginas web de confianza y organización del trabajo en grupo, coordinándose con sus compañeros para ser lo más eficaces posible.</p> <p>Siempre podrá acudir a la tutora siempre y cuando haya agotado todos sus recursos de investigación autónoma.</p>
----------------	--	--	--

**** Lista de traductores/diccionarios en línea:** Estos son algunos ejemplos de diccionarios o traductores fiables en línea para lenguas como el árabe, el árabe marroquí, el rumano o el chino. Algunos de ellos ofrecen la opción de audio o traducciones por voz para aquellos alumnos que no dominen su lengua materna de forma escrita. Los tipos de diccionarios necesarios dependerán directamente de las características del grupo con el que se vaya a trabajar, ya que las lenguas maternas del alumnado ATAL varían mucho dependiendo de la zona en la que esté situado el centro. Por lo tanto, será labor del docente realizar un contraste previo de las herramientas existentes en línea y buscar aquellas que sean más convenientes para su alumnado.

<https://www.collinsdictionary.com/es/diccionario/ingles-chino>

<https://diccionario.reverso.net/espanol-rumano/>

https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/diccionario_espanol-arabe_marroqui.pdf

<https://www.um.es/alqatra/>

8.6.3. TERCERA ETAPA: LUCES, CÁMARA, ¡ACCIÓN!

	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2	ACTIVIDAD 3
--	-------------	-------------	-------------

DESCRIPCIÓN	<p>Se reparten los papeles</p> <p>Aunque probablemente, durante las anteriores etapas, los alumnos ya hayan realizado un proceso de reflexión sobre quién debería actuar cada papel y cómo llevarlo a cabo, es conveniente realizar una actividad que fomente explícitamente la reflexión sobre estos aspectos.</p> <p>Se les pedirá a los alumnos que escriban una lista de todos los personajes presentes en el completo de su obra. A continuación, deberán deliberar sobre las preferencias personales de cada uno. En el caso de que alguno de los papeles sea solicitado por más de un alumno, estos deberán pasar por un casting, el cual será juzgado por el resto de integrantes del grupo y requerirá que los alumnos interesados interpreten varias líneas del guión.</p> <p>Una vez terminado este proceso, los alumnos deberán completar una tabla de personajes y actores (ANEXO 2) y entregar esta al tutor.</p>	<p>Escenas y escenarios</p> <p>En esta actividad los alumnos deberán completar una tabla proporcionada por la maestra con información relacionada con la escenografía (número de escenas, material, dónde filmar, posibles problemas a resolver...)</p> <p>La tutora repartirá una hoja a cada grupo y entre sus integrantes, tendrán que tomar ciertas decisiones y plasmarlo en la tabla, la cuál les servirá de guía para la futura realización de los cortos.</p>	<p>Puesta en marcha</p> <p>La siguiente sería la actividad principal de este bloque. En ella los alumnos deberán comenzar a grabar sus cortometrajes.</p> <p>Debido a la gran variedad de situaciones que los diferentes grupos tendrán la intención de representar, es más complejo seguir un guión estructurado de esta parte del proceso.</p> <p>Los alumnos podrán hacer uso de las instalaciones del centro o incluso de los alrededores del barrio si se consiguiese una autorización paterna para ello (siempre que sea en horario escolar).</p> <p>Se creará una lista de lugares en los que los alumnos desean filmar y el número de escenas, (ANEXO 4) con objetivo de agilizar el proceso de coordinación.</p> <p>Si fuera necesario o los componentes de cada grupo lo considerasen apropiado, los alumnos llevarían a cabo periodos de grabación</p>
-------------	--	--	--

DURACIÓN	1 sesión (1 hora)	1 sesión (1 hora)	3 sesiones (3 horas)
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha (ANEXO 2) • Bolígrafo 	<ul style="list-style-type: none"> • Ficha (ANEXO 3) • Bolígrafo • Ordenador con acceso a internet (si fuese necesario) 	<ul style="list-style-type: none"> • Teléfono móvil apto para la grabación de videos. • Material necesario para cada grupo (especificado en el ANEXO 3)
ROL DEL MAESTRO	<p>El docente ejercerá un rol pasivo, dejando que los alumnos deliberen entre ellos y actuando de guía y coordinador de la actividad, trasladándose a los diferentes grupos para resolver dudas y ofrecer consejo.</p>	<p>El docente ejercerá un rol pasivo, dejando que los alumnos deliberen entre ellos y actuando de guía y coordinador de la actividad, trasladándose a los diferentes grupos para resolver dudas y ofrecer consejo.</p>	<p>En esta parte, el docente será el responsable de coordinar a todos los grupos y asegurarse de habilitar las zonas requeridas por un periodo de tiempo específico, además, si fuese necesario, debería gestionar todo tipo de autorizaciones requeridas en caso de que el alumnado tenga que salir del centro en horario lectivo.</p> <p>Por lo tanto, el docente deberá comunicarse con el resto de profesionales del centro y con los padres y madres de los alumnos.</p> <p>El docente utilizará la tabla creada en el ANEXO 4 como guía para establecer los horarios y espacios en los que cada grupo deberá llevar a cabo el proceso de grabación.</p>

<p>ROL DEL ALUMNO</p>	<p>El alumno presenta un papel totalmente activo en esta actividad, deberá desarrollar su autonomía y trabajar en equipo para resolver las preguntas que se incluyen en la ficha, realizando un proceso de reflexión continua respecto a su futura puesta en escena.</p>	<p>El alumno presenta un papel totalmente activo en esta actividad, deberá desarrollar su autonomía y trabajar en equipo para resolver las preguntas que se incluyen en la ficha, realizando un proceso de reflexión continua respecto a su futura puesta en escena.</p>	<p>El alumnado deberá mostrar una actitud de máxima responsabilidad en este proceso, ya que en la mayoría de los casos, no contarán con la supervisión constante del tutor, ya que cada grupo se encontrará en una zona del centro distinta.</p> <p>Su labor es ser lo más eficiente y profesional posible, para así cumplir con los tiempos estipulados y poder terminar las grabaciones en el periodo previsto.</p> <p>Si los componentes del grupo así lo desearan, podrían realizar algunas grabaciones fuera del centro, en horario no lectivo, siendo así los únicos responsables de la buena ejecución de este.</p>
-----------------------	--	--	--

8.6.4. CUARTA ETAPA: PRODUCCIÓN Y PRESENTACIÓN

	ACTIVIDAD 1	ACTIVIDAD 2
DESCRIPCIÓN	<p>Habla con los de producción</p> <p>En la siguiente actividad, los alumnos deberán adentrarse en el mundo de la producción de vídeos.</p> <p>Los alumnos deberán editar las diferentes tomas grabadas en la etapa anterior y crear una única pieza de vídeo con todas ellas.</p> <p>Para esta labor, los alumnos podrán hacer uso de las innumerable aplicaciones para la edición de vídeo existentes hoy en día en la red.</p> <p>Se recomienda usar aplicaciones predeterminadas como MovieMaker para usuarios de dispositivos Microsoft o iMovie para usuarios de iOS. No obstante, se respetarían las preferencias del alumnado, si existieran.</p>	<p>El día del estreno</p> <p>La siguiente actividad será el momento de presentar todo el trabajo realizado durante las anteriores sesiones y proceder al visitando de todos los cortometrajes realizados por los diferentes grupos.</p> <p>Los alumnos de cada grupo deberán presentar su corto al resto de la clase, acompañado de una breve contextualización, en español, de la obra que han representado (sinópsis, personajes, actores que los interpretan en la obra original, dónde fue grabada, etc.).</p> <p>Si lo desearan, podrían acompañar esta presentación de alguna imagen o póster de la película o serie original.</p>
DURACIÓN	4 sesiones (4 horas)	1 sesión (1 hora)
MATERIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenador capaz de soportar edición de vídeo sencilla. 	<ul style="list-style-type: none"> • Archivo de vídeo. • Reproductor de vídeo.

ROL DEL MAESTRO	<p>El tutor deberá estar familiarizado con la edición sencilla de vídeo y saber utilizar los programas con los que sus alumnos desean editar sus vídeos.</p> <p>A partir de sus conocimientos, servirá de guía para el alumnado, ayudándolo en momentos específicos y ,sobre todo, incentivándolo a resolver los problemas que surjan de forma autónoma. Por lo que el docente puede darle pistas o pequeñas ayudas pero nunca solucionará el problema completo.</p>	<p>El tutor deberá tomar notas durante el visionado de los diferentes videos. Dichas notas servirán de guía para la futura evaluación de la actividad.</p>
ROL DEL ALUMNO	<p>El alumno deberá seguir mostrando autonomía en el proceso y capacidad para la resolución de problemas.</p> <p>El grupo se organizará de modo que todos sus integrantes tengan la posibilidad de controlar en primera persona la edición de, al menos, un fragmento del vídeo. El resto del tiempo los alumnos deben mostrar sugerencias y ayudar a resolver problemas que surgen dentro del grupo.</p>	<p>Los alumnos deberán presentar su cortometraje de forma clara y concisa, llamando la atención de sus compañeros y “promocionando” su corto.</p> <p>Deberán utilizar expresiones claras y sencillas, acomodadas a su nivel del idioma español. Si lo necesitaran, podrían llevar consigo un pequeño guión escrito sobre los puntos a citar antes de la reproducción del vídeo.</p>

8.7. ANEXOS

8.7.1. ANEXO 1: *FICHA CORRESPONDIENTE A LA ACTIVIDAD DE TRADUCCIÓN ESPAÑOL-IDIOMA NATIVO*

A continuación encontrarás frases sacadas de la película que hemos visto en clase (“El Bolas”).
Traduce las frases a tu idioma nativo de modo que tengan el mismo significado.

A. “¿A qué parte te gustaría ir?”

B. “Adri, ¿juegas o qué?”

C. “Lo llevo porque me da buena suerte”

D. “¡No te pases ,chaval! ”

8.7.2. ANEXO 2: TABLA DE SELECCIÓN DE PERSONAJE

ACTOR	PERSONAJE

7.7.3. ANEXO 3: TABLA ORGANIZATIVA DE LA ESCENIFICACIÓN

Número de escenas y nombre de cada una
Material necesario
¿Dónde grabamos cada escena? : Escenarios.
¿Necesitamos extras? (Especificar para cada escena)

Problemas que pueden surgir y cómo solucionarlos

9. CONCLUSIÓN FINAL

La conclusión a la que se ha llegado tras llevar a cabo esta investigación es, en su mayoría, satisfactoria. No obstante, existen también aspectos que se podrían mejorar en la misión integradora de inmigrantes dentro del sistema educativo español.

Respecto a estos aspectos a mejorar, decir que aun debemos aumentar el presupuesto educativo en nuestro país. 7.330.829 miles de euros en el año 2018 en la comunidad de Andalucía no son suficientes. Un aumento de esta cifra podría permitir aumentar el número de docentes dedicados a trabajar en centros que acogen alta población inmigrante, así como en las ATAL, con lo cual esta última podría abarcar un mayor número de centros.

Por otro lado, deberíamos asegurarnos de que la atención a las creencias religiosas de los alumnos y familias inmigrantes que llegan a los centros son atendidas con una prioridad equiparable a la atención de la religión católica. Ya que la enseñanza religiosa se encuentra dentro del sistema educativo, deberíamos intentar que el acceso a esta es posible también para otras religiones minoritarias, como el islam o el judaísmo. El sentimiento de pertenencia a un grupo religioso es un importante determinante de la personalidad de los alumnos, y muchas veces son lazos de unión con su cultura de origen. Por lo tanto, privarles de ese derecho, mientras otros alumnos están disfrutando de él es una clara discriminación e interfiere con el desarrollo de la identidad de los estudiantes.

Otro de los aspectos a mejorar sería la distribución de este alumnado inmigrante. Actualmente, las comunidades de inmigrantes en las diferentes ciudades españolas se encuentran agrupados en áreas específicas, lo que provoca que la labor integradora se reduzca a un número muy contado de centros que se encuentren dentro de estas zonas. No obstante, este es un problema mucho más complejo y que concierne a más entidades, no solo la educativa. Como explicamos al inicio de esta investigación, preferencias personales, el coste de la renta o la discriminación por parte de los

arrendadores en ciertas zonas de la ciudad, provocan esta distribución desigual de la población inmigrante y su consecuente repercusión en los centros educativos que los atienden.

No obstante, tal y como hemos dicho anteriormente, los resultados de esta investigación han sido en su mayoría satisfactorios. Sí es cierto que al inicio de esta investigación las expectativas eran relativamente bajas con respecto a la integración de los inmigrantes en los centros españoles, pero a medida que la investigación ha ido avanzando, se han desmentido muchas ideas preconcebidas y se ha demostrado que en España se están llevando a cabo medidas para atender a esta parte de la población. De hecho, ha sido una grata sorpresa comprobar como no estamos tan lejos de Suecia en lo que respecta a la integración de inmigrantes y refugiados, en algunos casos las acciones son muy similares y están llevando a los mismos resultados.

A pesar de que el número de docentes cualificados para enseñar el español como lengua extranjera en los centros públicos sea muy reducido, hay centros que han sido capaces de adaptarse y formarse cuando la situación así lo ha requerido, como es el caso del CEIP San José Obrero. Se ha paliado esa ausencia de una enseñanza del idioma más académica con la fuerte influencia integradora de la lengua como elemento social, el cual ocurre de manera natural entre los alumnos. Al fin y al cabo, esta es la principal motivación por la cual una persona desea aprender un nuevo idioma, para comunicarse y así poder establecer relaciones sociales. Este tipo de aprendizaje ocurre de forma natural, ya que existe una necesidad comunicativa. A partir de ahí, entra la labor docente para adaptar ese uso de la lengua al entorno académico.

Para concluir, decir que en este tipo de contextos tan diversos y cambiantes, los docentes deben estar preparados, sobre todo, para ser capaces de dar solución a problemas particulares y específicos. Al estar tratando con un número tan amplio de culturas y lenguas, es difícil establecer un patrón el cual se pueda usar para todos. Así pues, podemos afirmar que no existe una única estrategia para afrontar el desafío de la multiculturalidad en las aulas. La resolución de diversos problemas específicos,

beneficiarán al docente con la experiencia que le permitirá ser más versátil y ser capaz de resolver problemas de mayor amplitud. Al fin y al cabo, el compendio de pequeñas acciones bien hechas es lo que provoca el gran cambio.

REFERENCIAS

Rothschild, N. (2016). On the frontline of integration: how Swedish schools are helping refugees. Recuperado de <https://www.theguardian.com/teacher-network/2016/jun/26/on-the-frontline-of-integration-how-swedish-schools-are-helping-refugees>

Solano, P. (2017). *Integration in Sweden* [Ebook] (1st ed., pp. 7-10). Lund, Sweden. Recuperado de https://www.imsweden.org/wp-content/uploads/Files/integration_in_sweden.pdf

Berglund, J. (2017). Education Policy- A Swedish Success Story? Integration of Newly Arrived Students Into the Swedish School System [Ebook] (pp. 3-7). Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/13259.pdf>

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/integrating_students_from_migrant_backgrounds_into_schools_in_europe_national_policies_and_measures.pdf

Berglund, J. (2017). Education Policy- A Swedish Success Story? Integration of Newly Arrived Students Into the Swedish School System [Ebook] (pp. 3-7). Recuperado de <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/13259.pdf>

Suecia - Inmigración 2017. (2017). Recuperado el 2 de noviembre de 2019, de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/inmigracion/suecia>

Fernández López, M. (2018). *Investigación multidisciplinar para la integración del alumno inmigrante en contextos escolares* [Ebook] (pp. 141-142). Universidad de

Alcalá. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/doblele/article/view/346968/438027>

Checa, J. C., & Arjona, A. (2016). Inmigración y segregación residencial. Aproximación teórica y empírica para el caso almeriense [Revista Digital]. Recuperado 29 octubre, 2019, de <https://www.razonyfe.org/index.php/revistamigraciones/article/view/2913/2>

Checa, J. C., Arjona, A., & Checa, F. (2011). Segregación residencial de la población extranjera en Andalucía, España. Scielo, 17(70). Recuperado 29 octubre, 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-74252011000400009&script=sci_arttext&tlng=en

González Falcón, I. (2007). *Formación del profesorado, inmigración e interculturalidad. Reflexiones desde la escuela* [Ebook] (pp. 101-103). Universidad de Huelva. Recuperado 15 noviembre, 2019, de https://acedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5732/1/0235347_00015_0008.pdf

Karnemo, A., & Segerhammar, A. (2016). *Language policy for migrant children in Sweden. An introduction of Swedish mother tongue education in policy and practice* [Ebook] (pp. 1-4). Recuperado 16 noviembre, 2019, de https://www.nt2.nl/documenten/meertaligheid_en_onderwijs/kambel_meertaligheid_binnenwerk_eng_h4.pdf

Unicef. (2013). Global legal instruments related to international migration. Recuperado 16 noviembre, 2019, de <https://esa.un.org/migmgmprofiles/indicators/files/Sweden.pdf>

European Commission. (2015). Country Factsheet: Sweden 2015. Recuperado 16 noviembre, 2019, de https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/docs/country-factsheets/27a_sweden_country_factsheet_2015.pdf

Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores. (2019). Ficha país: Siria. República árabe siria. Recuperado de http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/SIRIA_FICHA%20PAIS.p

Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores. (2019). Ficha país: Iraq. República de Iraq. Recuperado de http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/IRAQ_FICHA%20PAIS.pdf

Schleicher, A. (2012). Education at a Glance: OECD Indicators 2012. Sweden.. Recuperado de <https://www.oecd.org/sweden/EAG2012%20-%20Country%20note%20-%20Sweden5.pdf>

European Commission. (2019). Financiación de la educación - Eurydice. (2019). Recuperado 21 noviembre, 2019, de https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/funding-education-79_es

Rubín Arranz, A. (2015). *Interculturalismo en las aulas suecas de Malmö* [Ebook] (pp. 15-24). Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6607/RubinArranzAlba.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cerna, L., Andersson, H., Bannon, M., & Borgonovi, F. (2019). Strength through diversity's spotlight report for Sweden. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/education/strength-through-diversity-s-spotlight-report-for-sweden_059ce467-en#page1.

Stiftung, B. (2009). Malmö: Exemplary implementation of the National Diversity Plan in Sweden.[Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=6f3aTE_AZNs

Sallé Alonso, M. (2009). *la emigración española en América: historias y lecciones para el futuro* [Ebook] (pp. 10-16). Fundación Directa. Recuperado de http://www.fundaciondirecta.org/Documentos/memoria_espanola_def.pdf

Campos, A. (2016). Fenómeno migratorio en España: ¿de la inmigración a la emigración?. Recuperado 9 diciembre, 2019, de <https://www.caixabankresearch.com/fenomeno-migratorio-en-espana-de-la-inmigracion-la-emigracion>

Guerrero Valdebenito, R. (2019). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) [Ebook] (pp. 45-49). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n142/v35n142a4.pdf>

Soriano Ayala, E., Montes Muñoz, A., Ruiz Paris, C., Rubio Plaza, M., Guerrero Haro, B., & García Argüello, J. et al. (2012). *La educación intercultural en Andalucía* [Ebook] (pp. 12-19). Forinter2. Retrieved from <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Educacion%20intercultural%20Andalucia.pdf>

Rodríguez Muñoz, F. J., & Madrid Navarro, V. M. (2016). Aulas temporales de adaptación lingüística: Una incógnita sin despejar para los futuros maestros de Educación Primaria. *Revista Fuentes*, 18(2), 154–160. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2831/2739>

Río Fernández, J. (2015). *Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga. Estudio de caso*. [Ebook] (pp. 104-117). Universidad de Málaga. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10575/TD_Del_Rio_Fernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Núñez Gómez, E. (2004). Aulas de Enlace: una iniciativa pedagógica, integradora e intercultural. Recuperado 30 noviembre, 2019, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/4806/31513_2004_09_09.pdf?sequence=1

García Fernández, J. A., Moreno Herrero, I., Sánchez Delgado, P., García Medina, R., Goenechea Permisán, C., Cluse Chapa, C., & Piterson González, I. (2008). Las Aulas de Enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/546-2013-10-21-Las%20aulas%20de%20enlace%20a%20examen.pdf>

Consejería de Madrid. (2006). Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las Aulas de Enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/impresos_pdf/Instrucciones_

Villada Prieto, M. (2010). ATAL Y ELCO: dos programas para el desarrollo de la competencia lingüística. *Temas para la Educación*, (6), 3–5. Recuperado de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6765.pdf>

Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. Madrid: Uninet. Recuperado de https://yavne.edu.mx/pages/circular/cch/inicio2015/met_tra_pro.pdf

Unión de Comunidades Islámicas de España. (2019). Estudio demográfico de la población musulmana. Recuperado de <http://observatorio.hispanomuslim.es/estademograf.pdf>

Reher, D., Requena, M., & Sanz, A. (2011). ¿España en la encrucijada? Consideraciones sobre el cambio del ciclo migratorio. *Revista Internacional de Sociología*, 9(44), 11–12. Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/385/395>

