



Universidad  
de Alcalá

**ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LOS  
NIÑOS INMIGRANTES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS  
FRANCESES Y ESPAÑOLES Y SU APRENDIZAJE BILINGÜE**

**COMPARATIVE STUDY ON THE INTEGRATION OF IMMIGRANT  
CHILDREN IN FRENCH AND SPANISH EDUCATION SYSTEMS  
AND THEIR BILINGUAL LEARNING PROCESS**

**ÉTUDE COMPARATIVE SUR L'INTÉGRATION DES ENFANTS  
IMMIGRANTS DANS LES SYSTÈMES ÉDUCATIFS FRANÇAIS ET  
ESPAGNOLS ET LEUR APPRENTISSAGE BILINGUE**

**CURSO ACADÉMICO 2021-2022**

**Máster Universitario en Comunicación Intercultural,  
Interpretación y Traducción en los Servicios Públicos**

**Presentado por:**

**D./D<sup>a</sup> Coralie DUCAMP**

**Dirigido por:**

**Dr./Dra. D./D<sup>a</sup> Francisca GARCÍA LUQUE**

**Alcalá de Henares, a 2 de septiembre de 2022**

## Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi tutora, la profesora Francisca García Luque, por todos sus consejos, recomendaciones y directrices para la realización de este TFM.

También me gustaría dar las gracias a la Universidad de Pau y Pays de l'Adour, y más concretamente a la Sra. Hélène Finet y a la Sra. Françoise Buisson, que me han permitido realizar un doble diploma en la UAH.

Desde luego, quería expresar mi agradecimiento a la Universidad de Alcalá de Henares que me ha acogido en su máster, me ha permitido crecer y adquirir nuevos conocimientos y, por tanto, realizar este trabajo de investigación.

Un gran agradecimiento a mis compañeros de piso y a mis amigos por ayudarme y apoyarme a lo largo de este año.

Y, por supuesto, me gustaría dar las gracias a mi familia por creer siempre en mí.

# Índice

Agradecimientos .....	2
Introducción.....	5
1. La formación del profesorado y las normas educativas .....	8
<b>1.1. Formación para la acogida de los niños migrantes en clase .....</b>	<b>8</b>
<b>1.2. Normas educativas en cuanto a la integración de los alumnos inmigrantes en los sistemas educativos .....</b>	<b>15</b>
1.2.1. En el marco de la Unión Europea.....	15
1.2.2. Francia.....	17
1.2.3. España .....	21
<b>1.3. Papel de los traductores e intérpretes.....</b>	<b>26</b>
2. El acompañamiento de los niños .....	35
<b>2.1. Datos y estadísticas sobre la situación demográfica de los niños inmigrantes en el mundo. ....</b>	<b>36</b>
<b>2.2. Procedimiento de escolarización en España y Francia .....</b>	<b>38</b>
2.2.1 Francia.....	38
2.2.2. España .....	46
<b>2.3. Integración social.....</b>	<b>53</b>
2.3.1. Integración con los niños nativos .....	54
2.3.2. El éxito escolar para los niños inmigrantes .....	58
2.3.3. Relación entre los padres y el sistema educativo del país de acogida.....	61
2.3.4. El papel de las asociaciones .....	67
3. Bilingüismo .....	71
<b>3.1. Ser bilingüe.....</b>	<b>72</b>
<b>3.2. Ventajas y desventajas .....</b>	<b>75</b>
<b>3.3. Educación y escuelas bilingües .....</b>	<b>76</b>
Conclusión.....	80
Referencias bibliográficas .....	85

Resumen ES.....	100
Résumé FR .....	101
Traducción.....	102
<b>Introduction .....</b>	<b>102</b>
<b>Conclusion .....</b>	<b>105</b>

## Introducción

Sin lugar a duda, la inmigración forma parte de nuestra vida cotidiana y la cuestión de la integración de los niños inmigrantes en los sistemas educativos es cada vez más preocupante ya que llegan a un país en el que, para la mayoría, no se habla su lengua materna. La lengua materna, o lengua nativa, es aquella con la que el niño o la niña ha convivido con durante toda su infancia sobre todo en el entorno familiar y luego escolar. También se trata de la lengua en la que el niño piensa, con la que se identifica y comunica mejor, especialmente cuando se encuentra en situaciones complejas o íntimas (Morelli, 2019). «Se utiliza la expresión lengua materna porque en las comunidades primitivas era el padre el que salía a proveer de alimentos a la familia y la madre quien se ocupaba y enseñaba a los hijos e hijas en su propia lengua» (Educo, 2020). Generalmente, uno no puede perder su lengua materna, aunque a veces las personas dejan de utilizarla, pero es importante practicarla para dominarla ya que el aprendizaje y el mantenimiento de una lengua se materializan mediante la práctica. En caso de emigración a otro país, la lengua extranjera se puede convertir en la lengua dominante, la que habla con más frecuencia y la lengua materna está relegada al segundo plano.

En algunos casos, algunos niños crecen con varios idiomas cuando se trata, por ejemplo, de una familia con dos padres o familiares de nacionalidades diferentes. Cuando un niño aprende de manera simultánea dos lenguas a la vez: acaba siendo bilingüe. Es capaz de hacerse entender y hablar naturalmente en las dos lenguas lo que le permite mejorar su capacidad de aprendizaje de las lenguas extranjeras y tener una mentalidad abierta desde pequeño.

Existe el día internacional de la lengua materna que se celebra el 21 de febrero. Según la UNESCO, la conservación de las lenguas maternas es importante ya que favorecen tanto la diversidad cultural como la tolerancia. No obstante, cada vez más lenguas desaparecen lo que amenaza la diversidad lingüística. «El 40% de los habitantes del planeta no tiene acceso a una enseñanza en una lengua que hablan o que entienden» (UNESCO, 2018). La mayoría de las lenguas desaparecen por causa política en casos de conflictos militares en los que los habitantes son generalmente obligados a huir el país y acostumbrarse a la nueva lengua del país al que emigraron.

Como lo dijimos al principio, desde hace ya varias décadas la migración se ha establecido en nuestras sociedades y es un asunto que divide a menudo las opiniones de cada población.

Por una parte, España, un país históricamente migratorio, conoció una fuerte ola de inmigración en la década de los 2000 ya que muchas personas salieron de su país en busca de oportunidades sobre todo entre los años 2004 y 2008 con un flujo migratorio de 3,7 millones de personas en solo 4 años. En 2007, España se convirtió «en el segundo receptor de inmigrantes en términos absolutos entre los países de la OCDE, después de EE. UU» (Anna Campos, 2016). Se estima que la inmigración en España permitió incrementar el PIB del país de un 50% durante los cinco primeros años de los 2000 sin embargo la crisis inmobiliaria del 2008 invirtió la tendencia ya que muchos emigraron del país con una gran parte de jóvenes cualificados en busca de trabajo, el fenómeno conocido como «la fuga de cerebros», que huyeron principalmente hacia Francia, Reino Unido, Argentina y Alemania. Hoy en día, España cuenta con una población de 47 millones de personas y acogió a casi 6 millones de extranjeros en 2020, de los cuales más de 465 000 son migrantes recién llegados. Entre las poblaciones extranjeras más presentes en el territorio español se encuentra los marroquíes, los rumanos y los británicos. Al final de este mismo año, se ha registrado que 176 488 franceses tenían residencia en España. Además, en cuanto a la población extranjera presente en el sistema educativo español, se nota que hubo un incremento continuo entre los años 2000 y 2009 hasta 9,8%. Por consecuencia de la crisis, la proporción de niños migrantes escolarizados bajó de un 1% en 2016 y volvió a crecer hasta alcanzar casi un 10% en 2020 o sea alrededor de 850 000 alumnos.

Por otra parte, la proporción de inmigrantes empezó realmente a incrementar en Francia después de la Segunda Guerra Mundial (un 5% en 1946, un 6,5% en 1975 y 10,3% en 2021). Hasta los años 70, son principalmente hombres que vienen a Francia porque se necesita mano de obra después de la guerra. A mediados de los 70, la inmigración de trabajo fue reemplazada progresivamente por la inmigración familiar y desde entonces, la proporción de mujeres se incrementó. Luego, desde el año 2006, los inmigrantes no vuelven a su país tanto como en los años anteriores. Las personas que salen de Francia son en su mayoría estudiantes que acaban de finalizar sus estudios, personas que trabajaron durante un tiempo o incluso jubilados que quieren regresar a su país. Hoy en día, las cifras registradas por el INSEE demuestran que en 2021 había 7 millones de inmigrantes. Dentro de esta cifra, 2,5 millones de inmigrantes tienen la nacionalidad

francesa. La mayoría de los extranjeros presentes en el territorio francés tienen orígenes africanos (Argelia o Marruecos) y europeos (Portugal, por ejemplo). Los españoles representan la tercera población de inmigrantes europeos en Francia con un 3,5%.

Sin embargo, ambos países registraron unos números de llegada bajos durante la pandemia ya que la situación sanitaria no permitía a los extranjeros salir y/o llegar a otros países sobre todo en la Unión Europea. Para demostrarlo, antes de la llegada del coronavirus en Francia se habían emitido más de 3,5 millones de visados en 2019 y solo se emitieron 733 069 en 2021.

Con el fin de realizar este trabajo de fin de máster sobre la integración de los niños migrantes en los sistemas franceses y españoles y su aprendizaje bilingüe, primero nos concentraremos en la formación de los profesores para acogerlos en ambos países y si el traductor y/o intérprete tiene un papel en esta misión. Luego, abordaremos el acompañamiento de los niños tanto en el establecimiento escolar como en casa y su integración social. Para finalizar, acabaremos planteando el tema del bilingüismo.

## 1. La formación del profesorado y las normas educativas

En mi opinión, los profesores son quienes tienen mayor influencia en la infancia de un niño porque son verdaderos guías no solo para su educación sino también para su comprensión de los diferentes aspectos sociales. Los estudios representan el primer paso hacia el mundo real y nos enseñan los valores de la vida como la tolerancia, el respeto, la integridad y la libertad, entre otros.

### **1.1. Formación para la acogida de los niños migrantes en clase**

Según la OCDE, los profesores reconocen que la multiculturalidad en cuanto a la diversidad de orígenes en clase puede resultar compleja de gestionar. De hecho, muchos de ellos sienten la necesidad de tener acceso a más formación especializada en la enseñanza multicultural y plurilingüe sobre todo en los países latinoamericanos y algunos países europeos que observaron un incremento en la variedad lingüística y cultural presente en el patio de recreo como es el caso de España. También se observa que cierta proporción de escuelas desfavorecidas de varios países europeos, como Francia, Bélgica e Italia, creen que la diversidad étnica «dificulta el aprendizaje», es decir, que la presencia de inmigrantes en una clase supone necesariamente dificultades para la enseñanza al presentar más carencias académicas y lingüísticas.

Sin embargo, creo que ya es hora de dejar de pensar que la migración sólo trae problemas y de darse cuenta de que es una verdadera ventaja educativa para ambas comunidades. En este sentido, habría que evitar que la mayoría de los alumnos inmigrantes acaben en institutos desfavorecidos, pero también ofrecer apoyo lingüístico además de los cursos normales y preparar mejor a los profesores para afrontar esta situación.

En el marco del día internacional de los refugiados en el 2019, la UNESCO reveló o hizo hincapié en la dificultad que representa la enseñanza hacia niños traumatizados como los inmigrantes o refugiados ya que el número de ellos ha incrementado del 26% desde el año 2000. Según el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (GEM), debido a su infancia o, al menos, a su pasado ligeramente perturbado, algunos niños recién llegados sufren un estrés que les impide aprender en buenas condiciones. Por

eso, existen asociaciones como el International Rescue Committee y Plan International, uno de cuyos objetivos es formar a los profesores para que puedan hacer frente a este tipo de eventualidades para que el niño pueda desarrollarse como los demás.

Es cierto que los profesores no son profesionales de la salud, especialmente de la salud mental, pero en el caso de los alumnos inmigrantes, esto debería formar parte de la formación de los profesores, ya que son un verdadero apoyo para estos niños traumatizados. El director del Informe GEM, Manos Antoninis, afirmó que, dado que los conflictos en el mundo no van a detenerse, «requieren cambios considerables en las prácticas pedagógicas, que deben integrarse en los planes de estudio de los países. Es necesario cambiarlas para apoyar mejor a estos niños y ayudarles a reforzar su confianza en sí mismos, incluso mediante juegos de rol y debates en grupo» (UNESCO, 2019).

Para acudir en ayuda a los niños alófonos, el profesorado tiene que formarse en la enseñanza del español o del francés como lengua extranjera o segunda.

En Francia, se puede cursar una carrera universitaria con un grado de letras modernas, ciencias del lenguaje o idiomas (sobre todo LEA que significa Lenguas Extranjeras Aplicadas) en los cuales se puede seguir un programa especializado en FLE (*Français Langue Étrangère*). Se suele perseguir los estudios con un máster que permite al estudiante especializarse aún más para convertirse en profesor. Además, la fundación más conocida para aprender el idioma y la cultura francesa, *l'Alliance Française*, que está presente en más de 130 países en el mundo y cuenta con más de 500 000 estudiantes, proporciona formaciones para los profesores FLE ya titulados que desean profesionalizarse.

Se puede también realizar formaciones por Internet con universidades u organismos franceses. Desafortunadamente, no todas las personas, que enseñan idiomas en las asociaciones u organismos a los que acuden los inmigrantes, han sido formados por esta labor.

Parece necesario organizar e implementar formaciones complementarias para atender más eficazmente a los inmigrantes. Permitirían plantear los temas característicos como «el pasado social y psicológico del «típico» inmigrante y su bagaje educativo y lingüístico», «sus verdaderas necesidades en la comunidad que les acoge» o incluso «el plurilingüismo y el pluriculturalismo» (Conseil de l'Europe, s. f.).

Hay varias formas de seguir estos cursos. En primer lugar, el profesor o voluntario puede seguir una formación «introdutoria» al principio del curso escolar, que no es muy larga, y que consiste en responder a cuestiones prácticas como la forma de enfrentarse a los niños, de detectar sus necesidades reales, de evaluarlos, enseñarlos y motivarlos ante las dificultades no sólo en el entorno escolar sino también fuera del aula. También pueden realizar una formación complementaria mientras practican su trabajo diario en el aula. Es especialmente útil para quienes se dedican a la enseñanza de adultos. La formación incluye la importancia de los aspectos culturales de la enseñanza de cada inmigrante, de la adaptación a sus necesidades reales en su vida cotidiana y profesional, y de la evaluación de sus progresos. También pueden asistir a talleres organizados por profesores especializados en la acogida de inmigrantes, que les permiten intercambiar sobre su experiencia y ayudarse mutuamente con consejos y soluciones a determinados problemas.

Cabe destacar la importancia, sobre todo en este ámbito, de formarse constantemente para profundizar su experiencia y conocimientos en este tipo específico de educación. Sin embargo, para lograr todo esto, el profesor también necesita recibir apoyo financiero de su empleador para poder trabajar en condiciones óptimas.

Asimismo, el gobierno, mediante le *ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*, puso en marcha una red de formación para los profesores llamado *Réseau Canopé*. En su página web oficial se puede especialmente encontrar una biblioteca muy diversa de libros y recursos destinados a los profesores para responder a cualquier duda que tenga o formarle en algún ámbito bien específico.

En el caso de España, para el funcionamiento de las Aulas de Enlace, el Centro Educativo cuenta con los docentes necesarios, hasta un máximo de dos por aula (Piluca, 2022). Un profesor con formación o experiencia en la enseñanza de español como segunda lengua o español como lengua materna está considerado como el perfil más adecuado; en cualquier caso, que tenga experiencia con estudiantes extranjeros o que presente necesidades de compensación educativa, o, en su defecto, especializado en idiomas. A pesar de todo esto, se encuentra igualmente muchos voluntarios en los centros de acogida para los inmigrantes que están allí para dar clases de idioma a los niños alófonos. Incluso, enseñan también profesores no especializados en la atención de los niños y/o adultos inmigrantes y, por tanto, no están verdaderamente preparados para acoger estos alumnos en condiciones adecuadas.

Sería conveniente tener en cuenta que deben tener flexibilidad en cuanto al cambio, trabajar en cooperación y actuar racionalmente desde una perspectiva de educación transcultural, todo filtrado a través de sus imperativos emocionales y morales, sociales y políticos. Los docentes de las aulas de enlace de los LES están afiliados al Departamento de Orientación del Centro (Cerrillo & Gómez, 2004) y están integrados en el grupo de docentes de referencia para los niños presentes en el Aula de Enlace. Pueden contar con las recomendaciones y los consejos del Servicio de Apoyo Itinerante para el Alumnado Inmigrante (SAI). Los profesores que trabajan en aulas de enlace deben enseñar, apoyar mediante tutorías, supervisar y evaluar a los alumnos que tienen asignados. Con el fin de preservar la comunicación con las familias de los niños pueden contar con la colaboración de Servicios de Traducción e Interpretación (SETI).

La Dirección General de Ordenación Académica está al mando de la formación necesaria para el profesorado. Por un lado, brinda capacitación oportuna y diferenciada al personal docente del aula de enlace y, por otro lado, organiza actividades de capacitación para el equipo de dirección central y el departamento de orientación del aula de enlace. El plan de formación incluye una fase inicial antes del inicio del curso, y fases de seguimiento, intensificación y profundización de los cursos regulares. Además, se considera la posibilidad de organizar viajes o intercambios con otras comunidades autónomas y otros países que han desarrollado muchas actividades hacia la inclusión de los extranjeros en el sistema educativo. La mayoría de las recomendaciones curriculares interculturales para la formación docente tienen en cuenta actitudes y valores, así como aptitudes cognitivas y didácticas (Cerrillo & Gómez, 2004).

Las formaciones son de suma importancia para los profesores que no saben mucho de otras culturas. Ayuda a distinguir los diferentes hábitos culturales e ideas de cada comunidad para estar más a gusto con ellos, especialmente en lo que se refiere a fiestas como Navidad y Semana Santa, que pueden entenderse de forma diferente según la religión. Hace unos quince años, en el marco de un estudio, se le había preguntado a un número de profesores calificar la relevancia de las formaciones especializadas en la interculturalidad y la mayoría no estaban satisfechos con las jornadas organizadas. Le recriminaban el hecho de que no se adaptaban a las necesidades reales y se dedicaban esencialmente al profesorado atendiendo un público de minorías étnicas y no incluían las demás comunidades que sí son importante para trabajar en un entorno multicultural

(González Falcón, 2006). Del mismo modo, los profesores pidieron más ejercicios prácticos que teóricos para poder ponerse en situación y aprender realmente nuevos métodos de trabajo para atender mejor a los alumnos alófonos con sus diferencias culturales.

Para dar un ejemplo concreto de formación, la Universidad Autónoma de Madrid ha puesto en marcha varias metodologías de trabajo para formar a jóvenes estudiantes que aún no se han graduado como profesores. El objetivo es combinar los conocimientos teóricos con la realidad, respondiendo a las necesidades reales de la comunidad extranjera mediante la aplicación de una estrategia de «aprendizaje-servicio». Esto es particularmente cierto en el caso del Máster de Lengua Española: Investigación y Prácticas Profesionales en la enseñanza del español como lengua extranjera.

Como resultado, se creó un proyecto innovador llamado «Del aula a la sociedad: formación de profesores para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados» (Guerrero, 2022). Este programa permite a los estudiantes estudiar contenidos específicamente relacionados con el aprendizaje de idiomas para inmigrantes, realizar prácticas en asociaciones socias y elaborar trabajos de fin de estudios, avanzando así en los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados hasta la fecha. Los resultados muestran que este enfoque de la enseñanza tiene un impacto positivo en los estudiantes, ya que tienen mejores resultados, ganan experiencia y sienten que han recibido una formación enriquecedora y completa. Además, las encuestas realizadas a los estudiantes que han completado la formación muestran que el programa ha aumentado su interés y motivación por la profesión, sobre todo gracias a los comentarios y la experiencia que han adquirido con niños de diferentes orígenes culturales.

La lengua del país de origen, el francés y el español en nuestro caso, es una de las claves de la integración. Los niños la utilizarán a diario en su vida, para crear vínculos, pero la escuela también puede considerarse parte de su tiempo de ocio, ya que descubren y aprenden cosas de forma bastante lúdica a una edad temprana. Se crea una especie de burbuja dentro de la clase en la que los niños aprenden a dominar una lengua que no es la suya, junto a otros niños en la misma situación que ellos; niños con orígenes muy diferentes que aprenden a reconstruirse al final.

Durante una emisión radiofónica en febrero de 2018 en RCF Radio en el programa *Le Temps de le Dire*, una de las interlocutoras, Marie-France Etchegoin, profesora en un

centro de acogida y conocida por haber escrito libros, indicó la importancia de la presentación y de la identidad para estas comunidades que han vivido en países perseguidores, donde pueden no haber tenido derecho a hablar. Los profesores no siempre o muy a menudo conocen el pasado de los jóvenes a los que enseñan y para algunos de ellos el término «yo soy» puede ser difícil de expresar. Puede parecer una tontería al principio, pero merece la pena reflexionar sobre el tema para ver que en algunos países totalitarios se les ha robado la identidad a estos niños pequeños y a veces es complicado que se «atrevan» a decir que son alguien, de ahí la importancia, una vez más, de la formación del profesorado para este tipo de alumnos.

En su formación, y luego muy rápidamente sobre el terreno, los profesores se darán cuenta de que también deben tener mucho cuidado con el vocabulario que utilizan, que a veces puede ofender a algunas personas, sobre todo en el caso de los cursos para adultos. Sin embargo, es muy difícil prepararse psicológicamente, aunque puedan esperar ciertas situaciones. Así pues, está claro que la enseñanza de una segunda lengua a un extranjero requiere mucho más que habilidades y cualidades docentes. Hace falta tener cualidades humanas y pedagógicas, como la empatía y la humildad.

Del mismo modo, es importante que los profesores no evalúen los progresos de los adultos del mismo modo que los de los niños indígenas. Se trata de analizar sus progresos paso a paso porque no aprenden el francés como nosotros. No van a pasar horas aprendiendo conjugaciones o gramática, sino que van a aprender frases ya construidas para poder reutilizarlas en contextos concretos de la vida cotidiana. Por tanto, los profesores necesitan olvidarse de las metodologías utilizadas en el sistema educativo regular ya que no encaja en este contexto.

Los distintos testimonios de los voluntarios que trabajan con los inmigrantes, recogidos en este programa de radio, permiten afirmar que, en comparación con los autóctonos, los inmigrantes están deseando aprender y esto llena de alegría a los profesores. Para los profesores, en su mayoría nativos, se trata de redescubrir el significado de las palabras y descodificar su propia lengua para enseñarla a los demás (JRS France, 2018). De hecho, a menudo se enfrentarán a preguntas que los profesores pueden tener dificultades en responder sobre ciertas reglas de uso. Por ejemplo, la cuestión del género de los países en francés. Muy pocos francófonos serían capaces de explicar por qué en Francia se utiliza el femenino y en el Reino Unido el masculino porque es algo innato.

A mayor escala, ya en 1990, la Unión Europea creó la «Red de Instituciones de Formación del Profesorado» (NTEI), que contaba con 170 miembros una década después de su creación. Su principal objetivo era aportar una dimensión europea a la formación especializada del profesorado. «La profesión docente es una de las más organizadas del mundo, por lo que las asociaciones de profesores pueden desempeñar un poderoso papel en muchos ámbitos» (Bekemans y Ortiz de Urbina, 1998). Idealmente, los profesores que ya tienen experiencia o no, deberían seguir formaciones específicas en torno a la interculturalidad y los problemas psicológicos y lingüísticos con los que se pueden enfrentar con los niños inmigrantes. Según los expertos, sería pertinente que esta formación intercultural forme parte de su formación inicial sin reemplazar los conocimientos básicos que son fundamentales para la educación.

Para que el alumno encuentre algunos puntos de referencia dentro de la escuela, no sólo pueden atenderle profesores nativos, sino que las clases pueden ser impartidas por profesores cuya lengua materna sea la misma que la suya. Esto les ayuda a mejorar su capacidad de aprendizaje y a integrarse más fácilmente en el grupo. La cooperación entre los países de acogida y los de origen es necesaria para garantizar el seguimiento de la formación de los profesores y el reconocimiento de sus diferentes títulos. De hecho, los profesores se encuentran a menudo con obstáculos legales o administrativos que les impiden trabajar porque su estatus profesional no está reconocido.

A través de mis búsquedas sobre la formación de los profesores, a nivel europeo, se organizó un proyecto multilateral en colaboración con universidades europeas llamado EU-SPEAK2 (European Speakers of Other Languages). Este proyecto tiene como objetivo plantear la formación docente hacia un público inmigrante adulto con pocos conocimientos dentro de un marco supranacional. Esta formación dura dieciocho meses. Entre las universidades participantes tenemos las universidades de Ámsterdam (Países Bajos), Colonia (Alemania), Granada (España), Jyvaskyla (Finlandia) y Newcastle (Reino Unido). Cuentan también con la participación de universidades estadounidenses que son la Virginia Commonwealth University y el American Institutes for Research and Center for Applied Linguistics (Instituto Cervantes, s. f.).

## **1.2. Normas educativas en cuanto a la integración de los alumnos inmigrantes en los sistemas educativos**

Ante todo, el derecho a la educación está presente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos<sup>1</sup> y en la Convención sobre los Derechos del Niño<sup>2</sup>, ambos de Naciones Unidas. La integración de los niños inmigrantes en la escuela está apoyada por el derecho a la educación de los niños.

### 1.2.1. En el marco de la Unión Europea

Para empezar, a nivel europeo, de cara a las olas migratorias, todos los países, a diferentes alturas, se enfrentan a las dificultades que conllevan la barrera de la lengua y a veces la incompatibilidad de ciertos programas en su formación. La educación es un tema muy importante para la Unión Europea, ya que recoge cuestiones políticas y culturales y contribuye a la socialización de las diferentes poblaciones. Un ejemplo es el programa Erasmus+, creado hace 30 años, que permite a los estudiantes europeos estudiar durante un semestre o incluso un año en un país asociado, para enriquecer sus conocimientos de una lengua extranjera, abrirse a una nueva cultura y, más personalmente, ganar autonomía, madurez y conocer mejor su propia personalidad.

Sin embargo, conviene hacer la distinción entre los términos migrantes (que son nacionales de los Estados miembros de la UE) e inmigrantes (que son nacionales de países no pertenecientes a la UE) que, por lo tanto, no tienen acceso a los mismos derechos particularmente en relación con la libre circulación de personas, que sea por el trabajo o para reunirse con familiares.

Incluso, en 1995, se implementó un programa que favorece la educación intercultural, SOCRATES para luchar contra la aparición creciente de ideas racistas y xenófobas. Tiene como objetivo con COMENIUS fomentar una educación de calidad para todos con un seguimiento de los alumnos continuo dentro de un espacio europeo de

---

<sup>1</sup> United Nations. (1948, 10 diciembre). *La Declaración Universal de Derechos Humanos* | Naciones Unidas. Recuperado 20 de marzo de 2022, de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

<sup>2</sup> United Nations. (1989, 20 noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño*. | Naciones Unidas. Recuperado 30 de marzo de 2022, de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

educación más abierto, en la enseñanza superior como primaria y secundaria. Propone colaboraciones e intercambios con otras escuelas, profesores y formaciones continua para estos últimos. Entre todas sus acciones, está la que se centra específicamente en la educación de los niños inmigrantes. Nos permite destacar que los profesores necesitan llevar a cabo una pedagogía de acogida basada en las diferencias culturales e integrar la enseñanza del idioma de aprendizaje y materno. No obstante, algunas tensiones políticas entre países miembros pudieron surgir ya que cada país tiene su propio protocolo de escolarización para los niños inmigrantes.

En consecuencia, es fundamental respetar el principio de subsidiaridad porque para actuar de forma unida y eficazmente, se tiene que «conocer la diversidad de los sistemas nacionales y bien comprender las divergencias y convergencias entre estos sistemas» (Bekemans & Ortiz de Urbina, 1998).

Numerosos textos legislativos europeos garantizan el derecho a la educación para los niños inmigrantes, especialmente en la Carta de los Derechos Fundamentales que asegura la educación para todos debe ser gratuita durante los años de enseñanza obligatorios.

Algunos años más tarde, se implementó la directiva europea de 26 de junio de 2013, «por las que se aprueban normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional» (Diario Oficial de la Unión Europea, 2013) y uno de sus artículos, el 14, trata de la escolarización de los menores y su educación en tres apartados importantes que indican:

*«1. Los Estados miembros proporcionarán a los hijos menores de los solicitantes y a los solicitantes que sean menores de edad acceso al sistema educativo en condiciones similares a las de sus propios nacionales, mientras no se ejecute efectivamente una medida de expulsión contra ellos o sus padres. La educación se podrá dispensar en los centros de acogida.*

*2. El acceso al sistema educativo no podrá retrasarse durante más de tres meses a partir de la fecha de presentación de la solicitud de protección internacional por el menor o en nombre de este.*

*3. Cuando el acceso al sistema educativo tal como se establece en el apartado 1 no sea posible debido a la situación específica del menor, el Estado miembro de que se trate ofrecerá otras modalidades de enseñanza con arreglo al Derecho y prácticas nacionales.»*

(Diario Oficial de la Unión Europea, 2013)

Son varios los países que incorporaron estas normas dentro de su legislación educativa sin embargo se puede determinar 3 tipos de países en relación con las condiciones de acceso a la educación. Están los países «cuya legislación menciona explícitamente el derecho a la educación para los niños indocumentados» como Bélgica, la de los que «menciona el derecho a la educación para todos los niños, lo que incluye así de manera implícita los niños inmigrantes en situación irregular» como España y «por fin, los Estados cuya legislación enuncia el derecho a la educación para los únicos niños inmigrantes que poseen un permiso de residencia» como Hungría, por ejemplo (DREIC, 2018).

Hace unos años, en 2016, la Comisión Europea aprobó un plan de acción para apoyar la integración de nacionales de terceros países. Realizaron este proyecto dándole continuidad a todo el trabajo efectuado por las instituciones europeas y para que la situación de los niños inmigrantes se mejore. En este plan, se establece unas políticas prioritarias y medidas de seguimiento aclaradas en cuanto a la política nacional de integración de cada Estado miembro.

Por supuesto, en el marco de los convenios europeos, los países firmantes del acuerdo deben respetar las normas que allí se enumeran, pero los proyectos que se ponen en marcha para mejorar la escolarización y el aprendizaje de los niños inmigrantes son específicos de cada país. No se puede decir que existe realmente una política única sobre la migración en Europa. Por ejemplo, no es obligatorio que todos los países realicen una evaluación de los conocimientos lingüísticos del niño a su llegada al país. Sin embargo, países como Letonia, Polonia y Suecia lo hacen sistemáticamente.

Del mismo modo, la mayoría de los países europeos optan por integrar a los niños primero en las clases preparatorias para que se pongan «al día» con los alumnos que cursan sus estudios en clases ordinarias, centrándose en la adquisición de la lengua de enseñanza. La duración máxima del aprendizaje intensivo en este tipo de clases para niños inmigrantes puede variar de un país a otro; en Francia y Bélgica es de un año, pero en Letonia puede ser de hasta 3 años y en Grecia de hasta 4 años.

### 1.2.2. Francia

Ya a nivel legislativo, según el Código de la Educación francés, así como los compromisos internacionales que aprobó Francia, todos los niños que tienen entre 6 y 16 años tienen acceso a la educación francesa a partir del momento en que vive en su

territorio (Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, s. f.). Francia lleva muchos años acogiendo a niños inmigrantes, desde la mitad del siglo XIX, y empezó a implementar las primeras iniciativas de acogida en los años 1960 antes de generalizar e institucionalizarlas en 1970 con las « clases de iniciación para alumnos no francófonos en la educación primaria y luego en la secundaria » (France Culture, 2020) llamadas clases de acogida en 1973 ya que generalmente estos alumnos no estaban « mezclados » con los otros sino alejados de ellos en aulas en el fondo de las escuelas.

A continuación, el Ministerio de Educación publicó una serie de recomendaciones y consejos que pueden ayudar a los profesores en el proceso de aprendizaje escolar de los niños inmigrantes sobre todo el del francés como «lengua de comunicación común y lengua de escolarización» (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2016). Estos niños no tienen necesariamente dificultades de aprendizaje, pero la adquisición del francés es uno de los principales obstáculos para el aprendizaje de otras materias. Para ayudarles, el Estado propone utilizar un método de diferenciación pedagógica que tenga en cuenta y se adapte a las diferencias entre los alumnos alófonos y los nativos.

Para empezar, es importante que los profesores sean conscientes de que el proceso de adquisición del francés lleva mucho tiempo, sobre todo cuando el niño no domina necesariamente su primera lengua. Deben basarse en elementos didácticos centrándose primero en la comprensión oral, que es fundamental. Una vez que el niño entienda el francés de forma oral, le será más fácil dominar la comprensión escrita, la expresión oral y luego la expresión escrita. Para ello, es necesario dedicar un tiempo precioso a escuchar antes de intentar que hablen, y el profesor puede incluso leer el texto antes de pedirles que lo lean individualmente.

En el aprendizaje de una segunda lengua, a veces es útil aprovechar las competencias lingüísticas que el niño ya ha adquirido durante la escolarización en su país de origen (lengua materna o primera lengua de escolarización) para ayudarle a establecer los vínculos entre las dos lenguas. Esto le da al niño un sentido de autoestima, que le hace sentirse menos aislado y más dinámico, ya que tiene un punto de referencia. Además, «los profesores pueden percibir mejor los errores o malentendidos de los alumnos alófonos» (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2016), elementos esenciales que les permiten adaptar sus métodos de enseñanza en función del progreso y las necesidades del alumno.

También es importante valorar cualquier intento por parte del niño de practicar el lenguaje y reformular el enunciado incorrecto, no para que entienda que se ha expresado mal, sino para que simplemente escuche la estructura correcta (por ejemplo, «ha roto la mesa», «Sí, se ha roto la mesa»). El objetivo es abandonar progresivamente las adaptaciones para que el alumno pueda continuar su escolarización como francófono y para que la alofonía dé paso a un multilingüismo consciente y asumido. Si las dificultades persisten, seguramente hay una preocupación más allá del lenguaje.

Gracias a los alumnos alófonos presentes en su clase, los profesores cuestionarán su postura profesional prestando más atención a las prácticas y gestos cotidianos que pueden modificarse para acompañar mejor al alumno alófono. Si el hecho de tener un alumno alófono en la clase conlleva naturalmente adaptaciones pedagógicas, los profesores no deben olvidarse del resto de la clase. Evidentemente, deben adaptarse al nivel de competencias y a las necesidades de aprendizaje de los alumnos alófonos, pero sin crear otras actividades, sino adaptando la sesión para que las actividades se planifiquen para toda la clase y no haya dos grupos diferentes.

En cuanto a sus competencias multilingües, como lo hemos mencionado antes, los profesores pueden animar a los alumnos a utilizar las lenguas que conocen para su aprendizaje. Pueden permitirles utilizar un diccionario bilingüe en clase cuando no entienden para desbloquearlo, tomar apuntes en su primera lengua de escolarización, hacer anotaciones traducidas al margen o investigar para una presentación, de nuevo, en su primera lengua. Asimismo, aunque no siempre es fácil trabajar sobre el lenguaje oral en un aula, los profesores pueden implementar algunos métodos para ayudarles a entender cómo, por ejemplo, con el lenguaje corporal o cualquier tipo de material visual, estar atento a su manera de expresarse o relacionar su discurso oral con la redacción de palabras claves o recurrentes.

Los profesores se darán cuenta rápidamente de que el alumno alófono a veces guarda silencio durante las interacciones en el aula, pero esto no es necesariamente un aspecto negativo. El profesor no debe obligar al alumno a participar constantemente, ya que este tiempo de escucha es valioso porque permite al alumno observar, escuchar activamente y ganar gradualmente confianza en el idioma. Sería conveniente empezar a hacerle hablar sobre enunciados sencillos, animarle a expresarse sin cortarle sistemáticamente sino esperar a que termine para corregirle y, por último, organizar

trabajos en pequeños grupos o en parejas para que puedan intercambiar con sus compañeros.

A través de las diferentes asignaturas, el alumno se enfrenta a un conjunto heterogéneo de documentos más o menos adaptados a su progreso en la comprensión escrita. El profesor debe estar atento a este aspecto y puede proporcionarles documentos complementarios eligiendo medios de mediación más accesibles para ellos, como ilustraciones o medios de audio para combinar la comprensión oral y escrita. No obstante, los profesores deben tener cuidado de no infantilizar al niño ofreciéndole documentos demasiado simplistas. Hay que encontrar un equilibrio entre la edad y la madurez del alumno y sus conocimientos lingüísticos. Cuando el alumno es suficientemente autónomo, el profesor puede planificar sus sesiones con antelación para entregarle los materiales y familiarizarle con ellos antes.

Para un alumno que nunca fue a la escuela o que no está acostumbrado al alfabeto latino, es fundamental practicar la escritura de las letras antes de empezar a escribir. La mejor manera de practicar y entender la escritura es copiar.

En primer lugar, los profesores pueden proponer actividades adaptadas a estos alumnos, como darles modelos de enunciados para que los copien, y más tarde, titular una imagen, formular una frase para responder a una pregunta, completar un texto con huecos, etc. Cuando el profesor constata que el alumno progresa, puede realizar dictados o ayudarlo a enriquecer su léxico y sus estructuras sintácticas. «La aplicación de actividades regulares de escritura es fundamental para enseñar a los alumnos alófonos a escribir textos breves y variados en el contexto escolar» (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2016).

Por otra parte, aunque el alumno no tenga todavía un dominio suficiente de la lengua francesa para poder transcribirla y expresarse por escrito, no hay que impedirle que se exprese. Los profesores pueden permitirle utilizar su primera lengua para que no se limiten a simples ejercicios de escritura, pero no indefinidamente. Esta solución puede utilizarse para la escritura que requiere reflexión, como la escritura creativa o un informe. De este modo, el alumno alófono puede mejorar sus conocimientos de francés apoyándose en su primera lengua de escolarización.

Asimismo, es importante que el alumno alófono trabaje en grupo para fomentar la solidaridad y la cooperación. Se sentirá más cómodo y tranquilo al hablar en un grupo

pequeño. También se puede establecer una tutoría entre un alumno alófono y un hablante nativo.

En cuanto a la evaluación, se aconseja a los profesores que utilicen el progreso del alumno en las competencias académicas y lingüísticas como base para una evaluación progresiva y positiva. El profesor se centrará más en una evaluación de las competencias orales, en primer lugar, para no perjudicar a los alumnos que aún no dominan las competencias léxicas, ortográficas y sintácticas. Más adelante, el profesor establecerá evaluaciones escritas, centrándose más en los conocimientos lingüísticos que en los errores ortográficos, por ejemplo. También pueden utilizar las pruebas del DELF como base para preparar las evaluaciones. Por supuesto, todo esto es temporal y las modalidades dependen del nivel de progreso y aprendizaje del alumno recién llegado.

### 1.2.3. España

Por otro lado, en el caso de su país vecino, es un poco distinto ya que la educación es un tema regulado por cada una de las comunidades autónomas. Por supuesto, es el Estado que determine las competencias de las comunidades autónomas y normaliza, a su escala, la política de inmigración aplicada en el territorio. Sigue siendo la Ley orgánica 4/2000, de 11 de enero, que «contempla los derechos y libertades de los extranjeros y su integración social» e insta particularmente que «las autoridades públicas deben promover la plena integración de los extranjeros en la sociedad española» (Rivera-Vargas, 2020). Sin embargo, la mayoría de las medidas implementadas para, en nuestro caso, mejorar la integración y el aprendizaje de los niños inmigrantes, están determinadas a escala autonómica. Se puede encontrar todas las informaciones sobre las propuestas educativas en las páginas web de cada Consejería de Educación (Plasín et al., 2020).

Ya en 2007, se había puesto en marcha un programa colaborativo, entre el gobierno español, o más específicamente la secretaria de Estado de Inmigración y Emigración y el secretario general de la Organización de Estados Iberoamericanos, para mejorar la acogida y la integración de los alumnos inmigrantes en España, pero también los hijos de extranjeros que se quedaron en su país de origen.

Este convenio se inscribe en el marco de la estrategia implementada para la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo y Consuelo Rumí, la

secretaría de Estado añadió que «la diversidad cultural de las sociedades europeas y de la española en particular, es hoy una realidad innegable. Una de las manifestaciones de esa diversidad es la incorporación de alumnado inmigrante a los centros educativos» (Europa Press, 2007). Se ha mostrado preocupada por la incorporación de esos niños alófonos al sistema educativo español ya que empiezan con desventajas al no conocer el idioma en el caso de que no proceden de países latinoamericanos; aunque también puede resultar complicado porque tienen una pronunciación y un léxico diferente.

Por otro lado, cabe destacar que se necesita prestar atención a los niños que no siguieron a sus padres y que permanecen en sus países de origen. Uno podría preguntarse, pero ¿por qué? Cabe imaginar que los padres dejaron su país de origen en busca de un nuevo trabajo, de nuevas oportunidades. Al no saber lo que les esperaba en su destino, probablemente optaron por irse solos. Una vez instalados en su nuevo país, sus hijos se unirán a ellos y para "preparar su llegada" es buena idea pensar en formarlos, aunque sea en el aprendizaje del idioma de llegada, para que estén preparados y no estén totalmente desorientados a su llegada, para que su integración sea menos complicada.

Ahora, vamos a examinar las iniciativas emprendidas en diferentes comunidades autónomas donde la tasa de alumnos inmigrantes es distinta pero importante para concretizar la atención a la diversidad apoyándose en distintos recursos que recogen las medidas para cada territorio.

En la comunidad autónoma de Andalucía, la Concejalía de Educación quiere actuar hacia la diversidad trabajando hacia un conjunto de procedimientos educativos capaces de hacer frente a las diferentes capacidades, tiempos de aprendizaje, intereses, contextos socioeconómicos, culturales o incluso sanitarios de los diferentes alumnos con el objetivo de mejorar la adquisición de los conocimientos con el nivel adecuado en cada etapa. Por eso, decidieron llevar a cabo algunas medidas «las Aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL), el Programa de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) y programas de apoyo lingüístico para inmigrantes» (Plasín et al., 2020). Por ejemplo, el PROA de Andalucía pretende mejorar el nivel de conocimiento básico de los alumnos gracias a un apoyo educativo para que consigan un mejor nivel de español y mejores resultados. Este programa se suele incorporar en las escuelas públicas andaluzas que acogen a un número considerable de alumnado con orígenes culturales y sociales que les “impide” seguir el programa educativo ordinario.

En el caso de las Islas Canarias, se aprobó una orden el día 7 de junio de 2007 en la cual están reguladas las disposiciones pendientes de la diversidad en la enseñanza básica incluyendo programa con especial atención en el idioma para que superen el inconveniente de la barrera de la lengua y puedan mejorar sus capacidades comunicativas particularmente en los cursos de enseñanza básica. Es cada profesor quien se compromete a cumplir estas medidas proponiendo individualmente su plan de acción con la ayuda del orientador presente en los centros de primaria y del Departamento de orientación (DO) en los centros de secundaria. Después de hablar con ellos, es aconsejable también acudir a sus colegas profesores para adaptarse realmente a las necesidades educativas de estos alumnos.

Además, la Consejería de Educación y Universidades del Gobierno de Canarias ha propuesto otras medidas como el apoyo a los niños alófonos agrupándolos con nativos o utilizando recursos específicos y programas de apoyo personal para facilitarles el aprendizaje del español. Para ir más allá, el gobierno canario especifica su definición del término «alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo» (NEAE). Se trata de alumnos quienes necesitan un apoyo considerable ya que presentan «dificultades específicas de aprendizaje (DEA), por trastornos por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDAH), por especiales condiciones personales o de historia escolar (ECOPHE), por incorporación tardía al sistema educativo (INTARSE) o por altas capacidades intelectuales (ALCAIN)» (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, 2017).

Salvo estas medidas puestas en marcha, existen también los recursos de integración más conocidos que son las Aulas de Acogida (cuyos objetivos serán desarrollados en nuestra segunda parte que está más enfocada en los procesos de escolarización y la integración de los niños inmigrantes).

La Consejería Catalana de Enseñanza, a su vez, expone diferentes soportes para sus centros educativos.

Primero, se puede encontrar el *Plan de Gobierno XI Legislatura* (Plasín et al., 2020) que recoge las principales ideas estratégicas y particularmente las que hace referencia a la atención a la diversidad: garantizar la igualdad de oportunidades sea cual sea el origen y el contexto socioeconómico en el que vive el alumnado para potenciar aún más su sistema educativo, mejorar los conocimientos lingüísticos en catalán de los niños

inmigrantes y fomentar la inclusión y la atención a la diversidad. Se les pide a los centros educativos unos documentos obligatorios es decir su proyecto educativo, lingüístico y de convivencia. Respecto a este último, el Gobierno de Cataluña, mediante la resolución ENS / 585/2017 de 17 de marzo, que establece la introducción del Proyecto de Convivencia en los colegios, define esta idea de convivencia como «la necesaria relación con uno mismo, con los demás y con el entorno, fundamentada en la dignidad humana y el respeto a los Derechos Humanos. [...] La convivencia pide la formación integral de la persona y se fundamenta en los valores de la pluralidad, la participación democrática, la inclusión social, la igualdad de oportunidades, el respeto a la diferencia, la gestión positiva de conflictos y la cultura de la paz [...]» (Gobierno de Cataluña, 2017).

En consecuencia, se ha propuesto distintos proyectos y servicios a vocación educativa para potenciar la idea de equidad de cara a la diversidad de los alumnos con valores compartidos. En cuanto a los proyectos académicos centrados en las metodologías utilizadas y en el aprendizaje, distinguimos los proyectos que promueven el plurilingüismo como herramienta de trabajo para profundizar en el conocimiento y como estrategia de integración cultural y social. Este proyecto de multilingüismo se lleva a cabo principalmente en las escuelas que intentan enseñar en un entorno en el que coexisten la lengua materna de los alumnos alófonos y la segunda lengua, el castellano.

También hay servicios educativos y de apoyo para los profesores que tienen alumnos de origen inmigrante o en riesgo de exclusión social. En particular, recurren a centros especializados en idiomas y cohesión social o a equipos de enseñanza para que les ayuden a prepararse.

Por último, la Consejería Catalana de Educación pone a disposición tanto de los alumnos como de sus familias un amplio catálogo de recursos educativos en línea en dos portales distintos: edu365.cat para los jóvenes y familiaescola.gencar.cat para sus padres. Estos últimos tienen incluso acceso a documentos como guías traducidas a varios idiomas.

Finalmente, en la comunidad de la capital, existe numerosos servicios en cada nivel educativo disponibles desde la página web de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

En primer lugar, dentro de la Educación Primaria, se detalla el proceso para escolarizar a los niños inmigrantes (particularmente la escolarización tardía y la reincorporación del alumnado a los cursos de enseñanza básica españoles que está

regulada por la orden 445/2009 de 6 de febrero; Plasín et al., 2020), las normas normalizando las Aulas de enlace y tienen incluso acceso a los servicios de traducción e interpretación.

En segundo lugar, en cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, se puede encontrar grupos de apoyo escolar, aulas de enlace otra vez y el Servicio de Apoyo al alumnado Inmigrante (SAI).

Más generalmente, la Comunidad de Madrid apuesta por acciones y servicios en los centros de secundaria para luchar contra las desigualdades educativas y el abandono escolar.

Para insistir en el carácter importante de las formaciones de los profesores, podemos señalar que algunas comunidades cuentan con servicios pedagógicos que les ayudan aún más, sobre todo para el tema de la mediación intercultural y la traducción.

Tabla 9 Servicios de Atención a la Diversidad para los centros	
<b>Equipos y Departamentos de Orientación específicos para la diversidad y equipos de asesoramiento</b>	Galicia (EOE), Navarra (CREENA), Cataluña (Equipos de asesoramiento en lengua y cohesión social)
<b>Programas de Mediación Cultural</b>	Cantabria – Mediadores y mediadoras culturales para los centros educativos La Rioja – Programa de mediación escolar con población inmigrante Aragón – Servicio de mediación intercultural
<b>Servicio de traducción e interpretación</b>	Comunidad de Madrid e Islas Baleares

(Plasín et al., 2020)

Asimismo, se nota que existe una variedad de recursos documentales y de formación para los profesores, así como los centros de educación en general, en casi todas las comunidades autónomas.

Tabla 10 Recursos técnicos y pedagógicos para los centros	
<b>Documentos y Gestiones para los centros</b>	<p>Asturias (Pautas y propuestas para la acogida sociolingüística desde una perspectiva intercultural)</p> <p>Castilla y León (Información para poder evaluar las necesidades)</p> <p>Andalucía (Información para la elaboración correcta del Plan de Atención a la Diversidad que debe haber en los centros)</p> <p>Islas Baleares (Documentos para la solicitud de información de Departamento de Orientación y del Servicio de traducción e interpretación)</p> <p>Murcia (Normativa sobre las medidas de atención al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo)</p>
<b>Recursos pedagógicos</b>	<p>Aragón (Centro aragonés de recursos para la educación inclusiva - CAREI)</p> <p>Cataluña (Centro de recursos pedagógicos específicos de apoyo a la innovación y la investigación educativa – CESIRE / Guía para familias migrantes sobre el sistema educativo)</p> <p>Comunidad Valenciana ( CEFIRE – Centro de formación al profesorado)</p> <p>Murcia (Centro de animación y documentación intercultural de Murcia – CADI)</p>

(Plasín et al., 2020)

### 1.3. Papel de los traductores e intérpretes

Esta parte es una de las fundamentales de mi trabajo de fin de máster, ya que relaciona directamente el tema de mi TFM con los estudios que he llevado a cabo durante todo el año. Hay que decir que los traductores e intérpretes no se asocian a menudo, si es que lo hacen, con el ámbito de la educación, porque en cuanto nos referimos a los idiomas, lo asociamos inmediatamente con los profesores de lenguas extranjeras que enseñan en los centros de enseñanza secundaria. Sin embargo, sería incorrecto decir que un profesor de idiomas puede sustituir a un traductor. Tiene muy buenos conocimientos de una determinada lengua extranjera, pero le faltan algunas técnicas y una formación específica para identificarse como traductor. Además, si un alumno inmigrante, especialmente un alumno alófono, tiene dificultades y necesita traducción, los profesores de idiomas no siempre pueden estar disponibles y, como ya se ha explicado, traducir no es su función. El equipo educativo debe recurrir a los servicios de interpretación o a los traductores para

mejorar su pedagogía de integración de los niños inmigrantes y resolver los problemas de incomprensión mutua.

Antes de referirnos completamente al tema de los servicios de traducción e interpretación, España, y más concretamente la comunidad de Madrid, el País Vasco y Cataluña, habían puesto en marcha programas de mediación para ayudar a los alumnos no nativos. En primer lugar, acudieron a un mediador escolar para que fuera un tercero que ayudara a los profesores y a las familias a crear un diálogo y a resolver posibles problemas. Este servicio se puso en marcha en los años 90 y posteriormente, con el creciente impacto de las oleadas migratorias, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte estableció «un plan estatal de integración de los inmigrantes, como es el *Plan estratégico de ciudadanía e integración 2007-2010*» (Sarfak Mohamed, 2016). Posteriormente, cada una de las comunidades autónomas ha puesto en marcha diferentes programas para promover la integración de los inmigrantes y el multilingüismo. Fue entonces cuando se puso de manifiesto la importancia del mediador intercultural, ya que es un gran apoyo para los padres y los profesores en el entorno escolar. Su papel principal «se centra en intervenir entre el centro y las familias, realizando en las escuelas funciones de traducción e interpretación, ayudando en actividades de refuerzo en el aprendizaje de la lengua de acogida, colaborando en el asesoramiento al alumnado fuera del horario escolar, etc.» (Sarfak Mohamed, 2016). En cuanto a las familias, los mediadores están ahí para acompañarlas en las reuniones y en las actividades extraescolares, informándolas de la organización de la escuela.

En su investigación, Margarita Hornillos Jerez (2016) ha demostrado que, a pesar de la creación de servicios de traducción o mediación intercultural, la realidad es muy halagüeña. Son pocos los intérpretes que acuden a los centros educativos de primaria (17%) o de secundaria (14%). Para resolver cualquier problema de comunicación durante las reuniones entre profesores y padres, las soluciones más comunes adoptadas fueron recurrir a un amigo (34% en primaria frente al 23% en secundaria) o al propio alumno (31% en el primer caso frente al 38% en el segundo) para que hiciera de intérprete. Esto puede deberse a que es más fácil y rápido llamar a los familiares o el entorno de los padres para que les ayuden. Sin embargo, estas personas que actúan como intérpretes no están preparadas para este tipo de situaciones. Además, interviene el aspecto emocional, que puede influir en el juicio del intérprete, lo que afectará a la forma y la precisión de su

interpretación. Sin el apoyo de una tercera persona, los padres y/o el personal educativo se comunican con gestos y/o con la ayuda de un diccionario, lo que seguramente dificulta la comunicación, pero no la imposibilita.

Para profundizar en el caso de la comunidad de Madrid, existe el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI), como ya hemos mencionado anteriormente, que fue implementado en el año 1992 y que permite «el contacto directo del equipo educativo con aquellas familias que desconocen el idioma» (Comunidad de Madrid, 2018) y favorece el buen desarrollo de los programas de acogida y todo el apoyo proporcionado a estos alumnos. Por ello, los traductores e intérpretes que trabajan en este servicio están dispuestos a traducir los documentos necesarios para la escolarización de los niños inmigrantes e interpretar durante entrevistas personales. En su página web, los docentes y/o personal educativo pueden rellenar una solicitud para un servicio, ya sea de traducción o de interpretación.

El SETI es realmente un servicio fundamental para la integración social de los inmigrantes en la sociedad española que pertenece a la ONG del Comité de Defensa de los Refugiados, Asilados e Inmigrantes en el Estado Español (COMRADE). No se trata de un servicio dedicado exclusivamente a la traducción en el ámbito de la educación, ya que es ante todo un servicio que pretende mejorar la comunicación (mediante servicios de traducción e interpretación, así como programas de asistencia lingüística) entre los inmigrantes y refugiados, a menudo alófonos, y las instituciones. Con casi 30 años de experiencia, han reunido un equipo de personal experto en su campo que puede manejar una gran carga de trabajo. Los inmigrantes acuden a este servicio muy a menudo para pedir información, hacer trámites administrativos, pedir ayuda tras la pérdida de un empleo (lo que inevitablemente conlleva problemas de salud, educación de sus hijos, problemas económicos) pero también para las personas que se enfrentan a la violencia doméstica o a problemas de adicción, etc. La situación económica en España no siempre ha sido alentadora, lo que a menudo ha perjudicado a los inmigrantes y refugiados que, como consecuencia, han perdido sus empleos y han tenido dificultades para obtener o renovar sus permisos de residencia o para que sus familias sean reunidas en el territorio español (Stefanova, s. f.).

Asimismo, el servicio de asistencia lingüística propone mediadores capaces de interpretar en un total de más de 25 idiomas. La cantidad de intérpretes o de trabajo depende de la demanda ya que el intérprete en kurdo, por ejemplo, tendrá mucha menos

demanda que el intérprete de árabe, rumano o inglés. El equipo está formado por 8 traductores/intérpretes especializados en mediación cultural e inclusión social y colabora con otros 55 con la misma formación. En el caso de las lenguas que no tienen mucha demanda, como el kurdo o el bengalí, no siempre es fácil contar con un traductor y/o intérprete, lo que puede ralentizar un poco el servicio. Necesitarían un registro de todos los mediadores lingüísticos con sus lenguas de trabajo para poder contactar con ellos cuando sea necesario. Sin embargo, algunas ONG tienen sus propios registros que les permiten "prestarse" traductores entre sí para que un inmigrante no se quede sin ayuda.

Intenté ponerme en contacto con el SETI para obtener más información sobre las condiciones de trabajo, su jornada típica y cuál era su opinión sobre el papel de los traductores y/o intérpretes en el ámbito de la educación para los niños inmigrantes, pero lamentablemente no obtuve ninguna respuesta. Por eso, intenté recabar información de otras fuentes fidedignas como varios trabajos de investigación centrados en un tema relacionado con este TFM.

Como lo hemos aclarado anteriormente, para solicitar el Servicio de Traductores e Intérpretes, son los centros educativos quienes tienen que realizar los trámites a través de la página web de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Para ello, deberán cumplimentar un formulario que se remite al Servicio de Unidad de Programas de la Dirección de Área Territorial correspondiente. Esta última cuenta con mediadores interculturales que trabajan con una treintena de lenguas extranjeras, como el alemán, el búlgaro, el chino, el francés, el polaco y el ucraniano. Una vez hecho esto, el formulario se envía al servicio central, que a su vez se pone en contacto con COMRADE para acceder a los servicios de traductores e intérpretes en nombre de la escuela que los haya solicitado. En cuanto a los plazos, se necesitan como mínimo 7 días para solicitar un intérprete y 15 días para una traducción (Sarfak Mohamed, 2016).

En los estudios observados, las autoras pudieron llevar a cabo una encuesta a varios profesionales educativos que trabajan en centros que acogen alumnos inmigrantes y vamos a centrarnos en estos resultados para ampliar nuestro conocimiento sobre el funcionamiento de los SETI y la realidad de la situación tanto para los centros educativos como para los niños alófonos.

En primer lugar, vamos a estudiar la cuestión desde la perspectiva de los profesionales de la lengua, basándonos en el trabajo de investigación de Sara Sarfak Mohamed, que entrevistó a un miembro del personal que trabaja en la asociación COMRADE. La mayoría de las personas que trabajan en el SETI tienen formación en mediación intercultural, otras están más especializadas en filología. En cuanto a las lenguas de trabajo, hay más demanda de interpretación por parte de marroquíes, sirios e iraquíes.

Como ya se ha explicado anteriormente, cuando un centro educativo decide recurrir a sus servicios, suele tener que esperar una respuesta, pero en algunos casos se puede nombrar a un intérprete de forma inmediata y trabajar con rapidez lo que demuestra que «el servicio puede estar disponible siempre que sea necesario, sin que por ello cumpla con el protocolo para la tramitación de la solicitud del servicio» (Sarfak Mohamed, 2016).

Como señala la investigadora, los profesionales del sector recurren más a los ejercicios de interpretación (el 80%) que a los de traducción (el 20%). Sin embargo, la traducción es igual de importante en el caso la documentación necesaria para la escolarización de un niño, como los títulos académicos, las evaluaciones pedagógicas, los certificados o los informes médicos que suelen exigir los colegios.

A pesar de que tuvieron que suspender sus servicios durante un año por falta de presupuesto, actualmente se solicitan cada vez más los servicios del SETI. Es importante y necesario que este tipo de servicio se despliegue más y sea promovido por la comunidad de Madrid para que los intérpretes puedan tener un papel real en las instituciones que atienden a niños de diferentes nacionalidades. No basta con conocer a alguien que sea bilingüe y pueda "ayudar" a los padres que no entienden el español. Esto no es suficiente y puede dañar la relación ya frágil que existe entre padres y profesores debido a la falta de comunicación natural.

Por otro lado, se observa que de los centros educativos de la comunidad de Madrid que participaron en la encuesta, casi la mitad conoce la existencia de los Servicios de Traductores e Intérpretes subvencionados por el Ministerio de Educación y el 80% de esta mitad los utiliza. Hay una proporción muy elevada de alumnos inmigrantes cuya lengua materna es el árabe, pero se observa que, al final, los centros educativos utilizan más el SETI para los padres alófonos que para los niños. Esto puede explicarse por el hecho de que los niños han aprendido a "arreglárselas" en español porque la mayoría de ellos llevan mucho tiempo en España, con lo que han sido escolarizados a una edad bastante temprana. Para los centros que no tienen una gran proporción de niños

inmigrantes de origen árabe, es más complicado y, por tanto, recurren más a intérpretes o traductores.

Como señala Sarfak Mohamed (2016), observamos que muy pocos centros utilizan el SETI de forma regular durante el año; puede variar entre una y cuatro veces al año. Por otro lado, se acude a los intérpretes principalmente cuando los profesores necesitan hablar con las familias para tratar problemas académicos o personales del alumno (34%) o las tutorías (33%).

En el caso de Francia, aunque es difícil de encontrar, existen en algunas regiones o departamentos, servicios de traducción y/o interpretación creados para garantizar una buena comunicación entre el personal docente, los alumnos e incluso los padres alófonos.

Ante todo, la página web del ministerio de Educación pone a disposición de todos unos recursos digitales para los traductores como diccionarios, sistemas de traducción automática, contactos de traductores con una base de datos representativa que incluye a más de 3 800 profesionales de la traducción y la interpretación. Aunque la página no se ha actualizado, el sitio web Foreignword.biz está disponible y está lleno de herramientas y servicios en línea.

A continuación, algunas agencias de traducción se especializan en la traducción de contenidos académicos porque existe una demanda real y hace más fluida la comunicación con estudiantes, padres y profesores.

Es el caso de *Global Voices*, que ofrece servicios de traducción e interpretación académica. Traducen folletos escolares, anuncios y sitios web de los centros educativos. En cuanto a la interpretación, la situación más habitual en la que puede necesitarse un intérprete es en las reuniones de padres y profesores, en los consejos disciplinarios y en otros actos escolares que puedan organizarse. Las escuelas que recurren a traductores y/o intérpretes obtienen un doble beneficio: los profesores y la escuela, por extensión, tienen la posibilidad de interactuar más fácilmente con los padres de los niños alófonos, pero también atrae a otros alumnos extranjeros que desean ingresar en una escuela francesa. Si los padres ven que hay un verdadero apoyo y esfuerzo por parte de la institución para integrar a su hijo, esto les motivará a matricularlos en su escuela.

La agencia *ITC Traductions* también ofrece servicios de traducción e interpretación para varios soportes educativos como videos tutoriales, manuales

escolares, plataformas de formaciones en línea, juegos interactivos educativos, entre otros. Lo que pone de relieve la página web es que el ámbito de la educación no afecta sólo a los jóvenes (aunque sea el público mayoritario), sino también a las personas cuya lengua materna no es el francés, que se reorientan profesionalmente o que realizan cursos de formación para reciclarse y adquirir nuevos conocimientos. "Hacer que los diferentes materiales sean accesibles en la lengua materna de estas personas les da más posibilidades de éxito". Si se les facilita el acceso al conocimiento, se contribuirá al avance y desarrollo de nuestras sociedades actuales. No sólo los ciudadanos nativos tienen derecho a la educación y a la formación para acceder al trabajo de sus sueños, o al menos al que desean. Tener acceso a recursos de aprendizaje en varias lenguas extranjeras es enriquecerse culturalmente para niños, adolescentes o adultos.

Asimismo, existen recursos de traducción excluyendo los traductores y/o intérpretes presenciales que son las aplicaciones móviles. En efecto, en Francia, se ha hecho famosa una aplicación gratuita que permite a los padres extranjeros y a los profesores hablar en el mismo idioma. En 2018, ya había 5 000 clases que lo utilizaban. Todos los padres inmigrantes se enfrentan al mismo problema a la hora de ponerse en contacto con los profesores de sus hijos, que a menudo tienen incluso más dificultades que ellos para adaptarse a la nueva lengua del país de acogida. Gracias a la aplicación Classroom, tanto los padres como los profesores pueden transmitir mensajes e incluso los padres pueden hablar entre sí. Esta nueva aplicación de traducción automática e instantánea es obra de dos padres, Damien Rottemberg y Franck-David Cohen (Mateus, 2018). Por supuesto, esta herramienta digital no se utiliza en todo el territorio nacional, sino principalmente en la región de París. Es un verdadero alivio para los padres, que por fin se sienten implicados en la vida escolar de sus hijos y pueden participar más. Aquí, la tecnología aparece como un verdadero pilar en el progreso de la inclusión social de los inmigrantes. Sin embargo, es una desventaja para los verdaderos traductores e intérpretes que, una vez más, están siendo sustituidos por las nuevas tecnologías y la traducción automática, que hoy en día adquiere cada vez más importancia.

Al realizar mi investigación, encontré un servicio de interpretación, especializado en lengua de signos, creado por el instituto departamental Gustave Baguer (Ile de France) que interviene de dos maneras. En primer lugar, los intérpretes pueden acudir a la escuela para ayudar al profesor traduciendo determinadas clases. Del mismo modo, el intérprete

puede estar presente durante los exámenes para traducir las instrucciones escritas o pronunciadas oralmente por el profesor durante la prueba. Por otra parte, en el ámbito administrativo e institucional, los intérpretes desempeñan un papel importante no sólo en las reuniones entre padres y profesores, sino también con los alumnos. El intérprete actúa como un mediador intercultural para esta iniciativa. Esto permite establecer una relación genuina entre todas las partes, lo que hace que la comunicación sea más accesible. Además, en este caso, los intérpretes colaboran con los profesores de lengua de signos para elaborar distintos tipos de material didáctico, como diccionarios (Institut Départemental Gustave Baguer, s. f.).

Al hablar de este servicio, puede que nos alejemos de nuestro tema de los niños inmigrantes, pero demuestra que hay servicios para todo tipo de niños o personas con dificultades y muy a menudo excluidos de la vida social.

Además, desde un punto de vista personal, es muy difícil opinar sobre la legitimidad de que los discapacitados y los inmigrantes tengan acceso a traductores y/o intérpretes, ya que ambos son colectivos que realmente necesitan este servicio, pero creo que es una pena que los intérpretes de lenguas extranjeras estén menos representados que los de lengua de signos en este caso. No quiero decir que la labor de un intérprete de lengua de signos sea menos importante o fundamental, porque no lo es y sería perjudicial para toda la población sorda o con dificultades auditivas cuya inclusión en el sistema escolar público no siempre ha sido fácil y aún es necesario profundizar en los elementos necesarios para permitir que los niños con esta discapacidad se sientan cómodos y seguros en el entorno escolar. Además, puede ser más fácil para un intérprete de lengua de signos trabajar en un aula porque los alumnos sordos suelen estar agrupados en la misma clase; el intérprete no trabaja para un solo alumno.

La principal diferencia que también hay que destacar es que, al contrario de lo que ocurre con los alumnos inmigrantes, a los alumnos sordomudos le costarán aún más aprender el idioma; sabrán leer y escribir pero quizás no podrán llegar a hablar. Las personas con problemas de audición podrán, con el tiempo, intentar hablar, pero son dos casos muy distintos. No se trata de aprender una nueva lengua a partir de la primera, ya que estos niños no pueden expresarse con el habla. Sin embargo, me ha parecido interesante mencionar el caso de los alumnos sordos o con problemas de audición porque en algunos colegios tienen la posibilidad de contar con un intérprete para traducir las clases, las reuniones, los consejos de clase e incluso las reuniones con los padres en caso de que el niño se haya portado mal (Stephan, 2015). Nunca había oído hablar de la

presencia de intérpretes de lengua de signos en el entorno escolar antes de realizar mi investigación para este trabajo de investigación y me resultó muy gratificante.

## 2. El acompañamiento de los niños

Al llegar a un país extranjero con su familia, los inmigrantes buscan integrarse y una de las mejores maneras de hacerlo, sobre todo para los niños, es estar escolarizado en una escuela con ciudadanos del país de acogida. Este principio está inscrito en la Declaración universal de los derechos humanos bajo el artículo 26 según el cual «Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental» (United Nations, s. f.).

La educación permite a los inmigrantes, y más generalmente a los extranjeros, que asimilen del idioma y más tarde la historia del país, pero también les aporta cierta estabilidad en su vida cuando no viven en situaciones aún reguladas. Desde luego, el derecho a la educación para todos implica que no haya ninguna discriminación hacia cualquier origen étnico. Varios convenios internacionales, tales como el *Convenio sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares* o el *Convenio Europeo de Derechos Humanos*<sup>3</sup> ponen énfasis en el carácter de igualdad de tratamiento entre los niños inmigrantes y nativos (Coomans, 2018). Este derecho no debería ser ignorado sino considerado como un derecho humano «inalienable» (Coomans, 2018). Sin embargo, el proceso de escolarización puede tardar mucho dependiendo de la situación de la familia y también del nivel académico del niño o de la niña.

Generalmente los inmigrantes quieren aprovechar al máximo el tiempo que dedican a cada oportunidad para que sus sacrificios no hayan sido inútiles. Así pues, tienen verdaderas ambiciones para sus hijos ya que no tuvieron acceso a una educación de calidad en la mayoría de los casos y que las familias llevan años soñando con acceder a esta vida.

---

<sup>3</sup> United Nations. (2021, julio 13). *Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares*. OHCHR. Recuperado de 23 de junio de 2022, de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-protection-rights-all-migrant-workers>

## **2.1. Datos y estadísticas sobre la situación demográfica de los niños inmigrantes en el mundo.**

En noviembre de 2018, la UNESCO llevó a cabo una investigación sobre la migración y la educación. El informe publicado destaca el hecho de que la UNESCO «se preocupa por la falta de acceso a una educación de calidad para los niños inmigrantes y refugiados en los países de acogida» (Makooi, 2018).

Desde el año 2000, la inmigración infantil se ha incrementado mucho, un 26%, y los niños representan una cuota importante que podría ocupar 500 000 aulas. Se indica que, por culpa de su exclusión del sistema educativo nacional, los niños inmigrantes faltaron 1,5 mil millones de días en la escuela desde el año 2016. La situación de los niños inmigrantes es la más preocupante en unos países de Europa del Oeste como Hungría y Austria (que desempeña los últimos puestos de la clasificación). Además, con Bulgaria, Polonia, República Checa y Croacia, estos países europeos decidieron no formar parte del convenio mundial denominado «Pacto sobre migración» que tiene como objetivo mejorar la migración en general y por supuesto la educación de los niños. No obstante, hemos observado que en la mayoría de los principales países receptores de refugiados se ha producido una mejora, especialmente en Chad, Etiopía y Uganda. Entre 2005 y 2017, la proporción de estudiantes de origen inmigrante en los países con ingresos altos aumentó del 15% al 18%. Ahora son 36 millones, lo que equivale a toda la población en edad de escolarización de Europa. Al ritmo actual, podría alcanzar el 22% en 2030. Pero los hijos de los inmigrantes tienen distintas posibilidades de éxito que los demás.

En la UE, en 2017, el número de niños nacidos en el extranjero que abandonaron la escuela antes de tiempo fue el doble que el de los nacidos en el país. En 2015, los estudiantes inmigrantes de primera generación en los países de la OCDE tenían un 32% menos de probabilidades que otros estudiantes de adquirir las competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias. Como bien dice Manos Antoninis, director del Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo (GEM): «Los países no pueden considerar que cumplieron con su labor una vez que los inmigrantes están en la escuela porque están excluidos de muchas otras maneras. [...] Sin embargo, casi todos los países están en proceso de firmar dos pactos mundiales sobre refugiados y migrantes, que recogen varios compromisos claves para la educación. Esto podría ser el tan esperado punto de inflexión» (UNESCO, 2018).

A pesar de décadas de migración, sigue siendo difícil integrar a los niños migrantes con la población nativa en términos de escolarización. Como denuncia este informe, esto es «inaceptable» a pesar de que, por desgracia, es un fenómeno «natural». Es una pérdida para las sociedades que los consideran «como poblaciones temporales o de tránsito», ya que les permitiría contar con una población diversa y homogénea. Por ejemplo, en el Líbano y Jordania, que reciben una gran proporción de inmigrantes en relación con su población, hay una verdadera carencia de infraestructuras escolares.

Según la Unesco, «los países de ingresos bajos y medios acogen al 89% de los refugiados, pero carecen de fondos para hacerles frente» (Makooi, 2018). En este sentido, el país más avanzado es Turquía, que ha permitido que los más de 3 millones de inmigrantes que recibe se eduquen cada vez más en las escuelas privadas. En realidad, es cierto que las políticas migratorias ya restrictivas y las normas bastante estrictas en cuanto a los documentos necesarios por parte de los países de acogida no les facilitan matricular a los niños en las escuelas. Por ejemplo, en Chipre y Eslovaquia, si las familias no pueden entregar documentos válidos, las escuelas tienen el deber de denunciarles a los servicios de inmigración y a pesar de que en otros países la ley no impide la matriculación de niños extranjeros, todo apunta a que algunas administraciones utilizan métodos discriminatorios para impedir el proceso como si todavía el derecho a una educación de calidad fuera cuestionado para ellos. «Todo el mundo está perjudicado cuando a los inmigrantes y los refugiados le prohíben el acceso a la educación. La educación es la clave de la inclusión y de la cohesión. Una diversidad más amplia en clase, si constituye un reto para los profesores, puede fomentar el respeto hacia la diversidad y ser una oportunidad para aprender de los demás. Esta es la mejor manera de hacer que las comunidades sean más fuertes y resistentes», declara la directora general francesa de Unesco, Audrey Azoulay (UNESCO, 2018).

Entre las recomendaciones dadas por la Unesco en este informe se encuentra la de «proteger el derecho a la educación de los migrantes y personas desplazadas», la de «incorporar la historia de las migraciones y de los desplazamientos en los programas para cuestionar los prejuicios», la de «preparar a los profesores de migrantes y refugiados para los asuntos relacionados con la diversidad y las dificultades económicas» o incluso la de «cumplir con las necesidades educativas de los migrantes y personas desplazadas en términos de ayuda humanitaria y ayuda al desarrollo» (UNESCO, 2018).

## 2.2. Procedimiento de escolarización en España y Francia

### 2.2.1 Francia

En cuanto a la integración de los extranjeros en el sistema educativo francés, se puso en marcha desde hace diez años un dispositivo nombrado UPE2A que son *Unités Pédagogiques pour élèves allophones arrivants* (Unidades Pedagógicas para alumnos alófonos recién llegados en español). Estas aulas permiten a los niños extranjeros cursar el año en un aula ordinaria con franceses y beneficiarse de un refuerzo para la lengua francesa (12 horas semanales) que no es su lengua materna adaptándose a su nivel. Este dispositivo, aunque ya existe desde ya cincuenta años y forma parte integral del sistema educativo oficial, no es muy conocido. Durante todo el año, puede atender a niños de primaria hasta el instituto y adaptarse a niveles heterogéneos. Si progresan lo suficiente, los niños que tienen un buen nivel en matemáticas, por ejemplo, podrán asistir a las clases ordinarias.

Los objetivos de las UPE2A son principalmente luchar contra la discriminación, facilitar los procedimientos administrativos (que suelen demorarse sobre todo para inmigrantes) y posibilitar a los niños el acceso a una educación de calidad que se adapte a sus capacidades de aprendizaje. Las UPE2A fueron implementadas para sustituir a las clases de acogida (CLA) y las clases ordinarias de iniciación para los que no son francófonos que no permitían a los niños integrarse con los demás, es decir que no compartían las mismas clases que los francófonos. Se instalaba una forma de segregación a nivel administrativo como un instrumento pedagógico.

Durante el encuentro entre los profesores y los padres, el primer contacto es sumamente importante porque permite a la institución crear un vínculo de confianza para los padres y luego de autoestima para el niño. Así, la institución escolar debe ser capaz de explicar todas las especificidades culturales que los padres puedan desconocer, el funcionamiento de la escuela y todas las decisiones que puedan tomarse en relación con su hijo. Para familiarizarse aún más, suelen organizar una visita a la escuela. Si los padres confían en el sistema educativo francés, apoyarán más a sus hijos y les empujarán a continuar su escolarización con normalidad.

Para tener éxito en la escuela, el sistema educativo francés ha establecido un sistema de seguimiento en forma de cuaderno que informa de los progresos del alumno y

que le seguirá durante toda su trayectoria escolar. Si los padres también son alófonos, pueden ser acompañados por una persona de su elección que actuará como intérprete, y más tarde como el mediador referente entre las dos entidades. Otra opción para la traducción es recurrir a las asociaciones locales.

También se implementaron los dispositivos UPE2A-NSA, NSA por *Non Scolarisés Antérieurement* (Sin estudios previos), para los niños que nunca fueron escolarizados en una escuela o de manera muy interrumpida debido a los movimientos migratorios continuos en particular. Estas clases cuentan con un número muy reducido de alumnos (15 alumnos como máximo) para que los profesores puedan supervisar el progreso y ayudar a los alumnos de forma individualizada. Suelen ser alumnos que ni siquiera dominan los fundamentos de su lengua materna, por lo que es importante dedicar más tiempo al aprendizaje del francés (18 horas de francés intensivo en relación con las 12 del sistema clásico). Se trata de niños sensibles que necesitan un apoyo y un seguimiento adaptado ya que por la mayoría no tienen una vida familiar estable; la enfermera escolar tiene un papel fundamental y los colegios también satisfacen las necesidades de los niños intentando encontrar financiación para que los niños puedan comer en el comedor y viajar a la escuela en transporte público de forma gratuita, ya que no hay muchas instalaciones de este tipo en el territorio. La asignatura principal que se imparte es el francés, pero también tienen que aprender, por ejemplo, historia de Francia o matemáticas.

Es un programa bastante intensivo ya que los alumnos tienen que ponerse al día con muchos conocimientos en muy poco tiempo y la dificultad adicional para los profesores es que no todos llegan con el mismo nivel. Hay algunos que ya tienen lo básico, ya sea los métodos de aprendizaje, de memoria o el conocimiento en sí mismo, pero otros nunca han aprendido a escribir y sostener un bolígrafo, por ejemplo. Paloma Vuillerminaz, profesora de francés y responsable del dispositivo UPE2A-NSA en el colegio Martin Luther King en Villiers-le-Bel, indica que «es muy agradable trabajar con ellos, tienen una determinación increíble y saben la suerte que tienen de estar sentados en los bancos de la escuela francesa» (InfoMigrants, 2018). Los niños de este programa no se mezclan con los demás compañeros, pero saben que no permanecerán aquí mucho tiempo, uno o dos años para los que tienen más dificultades, y que se incorporarán al plan de estudios ordinario al final de su aprendizaje reforzado.

Según varios estudios analizados por Jean-Luc Primon, Laure Mogue rou y Ya el Brinbaum, la integración de los niños no siempre ha sido entendida con normalidad y tuvieron que enfrentar resistencias por parte del sistema escolar (de los profesores como administrativos) y de los padres de alumnos (Primon et al., 2018). Hubo ocasiones en las cuales no se podía matricular en escuelas de proximidad en primaria ya que algunos alcaldes usaban como pretexto la falta de justificantes y se necesitaba la ayuda de las asociaciones de apoyo de los migrantes para que el niño pudiera acceder a una educación (Primon et al., 2018). Los expedientes administrativos para una matrícula podían tardar meses en finalizarse. También consta que algunos establecimientos abusaron de estas UPE2A dejando a algunos niños varios años en estas estructuras mientras que suelen acogerlos durante un periodo máximo de un año generando asimismo repeticiones en los cursos ordinarios.

Para acceder a estas clases, existen 2 procesos dependiendo de la edad y del nivel escolar (si el alumno est  en la educación primaria o secundaria). Al llegar en Francia deseando matricular sus hijo/as en el sistema escolar, el ministerio de la Educación Nacional puso a disposición un cuaderno de bienvenida bilingüe ya traducido en 12 lenguas.

En el caso en el que el niño est  escolarizado en la escuela (hasta los 10-11 años), generalmente no tardan mucho en realizar los trámites ya que es el ayuntamiento que gestiona el proceso de matriculación. Los padres acuden al ayuntamiento para pedir información y les dirige hacia una escuela que cuenta con dispositivos o apoyo ling sticos. Al conocer al director y al profesor de la clase, el niño tendrá que realizar pruebas de nivel en francés para evaluar sus conocimientos y luego asignarle una clase y un profesor referente que le imparta clases de apoyo escolar.

Por otra parte, cuando el niño ya hizo su educación primaria en su país de origen y llega en el país de acogida a partir de los 12 años, el procedimiento para entrar en el sistema educativo francés ya es más largo. Se trata de inmigrantes que llegaron o para reunirse con familiares ya instalados en Francia, o directamente con su familia o bien solo.

En este último caso, *l'Aide Sociale à l'Enfance*<sup>4</sup> se hace cargo de estos niños y los lleva a una familia o centro de acogida. Para empezar, debido a la aprobación de la ley de descentralización de 1983, que distribuye las competencias entre el nivel local, departamental y regional, la educación secundaria está gestionada por el departamento, y más precisamente el *conseil départemental*, y los institutos por la región.

Cuando no tiene suficientes capacidades para adaptarse al plan de estudios ordinario, el niño suele ser orientado hacia los denominados CASNAV, es decir *Centre académique pour scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* (Centro académico para la escolarización de los alumnos alófonos recién llegados y de los niños descendiente de familias viajeras en español) o los Centros de Información e Orientación (CIO). Generalmente, depende de la región en Francia, pero son ellos los que acogen por primera vez a los niños con sus padres para hacer una entrevista con el fin de visualizar y entender la trayectoria escolar del niño, es decir, para saber en qué momento ha dejado la escuela. «Un niño que no habla francés tiene la posibilidad de presentar una prueba en su idioma [...] Es importante para saber si ya escribe o lee en su propia lengua» (InfoMigrants, 2018). Después de estas entrevistas, los miembros del CASNAV se reúnen para examinar los expedientes y decidir quién será aceptado en el centro ya que las clases solo pueden acoger a 30 niños. En los casos en los que las clases están abarrotadas, los CASNAV intentan poner en marcha soluciones ingeniosas, como dirigir a los alumnos hacia asociaciones que ofrecen cursos de apoyo sobre todo en francés.

Según las últimas cifras publicadas de la UPE2A, que se remontan a 2014-2015, 1 800 jóvenes estaban esperando una asignación en Francia. Los CASNAV tienen como objetivo no solo apoyar y acompañar a nivel educativo a los niños sino también a los profesionales en las instituciones escolares (Éduscol, 2022). Organizan cursos de formación para los profesores referentes, pero en cuanto al niño, su formación en francés como segunda lengua incumbe al programa impartido en clase.

Como lo hemos aclarado en la primera parte de este trabajo, la formación del profesorado es muy importante de cara a la enseñanza de la lengua del país como segunda lengua y los CASNAV implementan programas y proporcionan recursos para ayudar en

---

<sup>4</sup> L'Aide Sociale à l'Enfance se trata de un servicio departamental cuyo objetivo es hacerse cargo de los niños que necesitan ser acogidos tras una sentencia o cuando su salud, seguridad, educación o desarrollo, ya sea físico, moral o de otro tipo, está en peligro. Intentan encontrar el lugar más adecuado para cada niño o niña que respete sus necesidades. (Action Enfance, s. f.)

este aspecto. Al igual que los niños más pequeños, también tienen que pasar una prueba para evaluar su nivel y sus habilidades antes de poder matricularse en la escuela; estas pruebas varían según el departamento y pueden llevar más o menos tiempo dependiendo de la zona en la que se encuentren. En cuanto al entorno en el cual se encuentran en clase, los niños se ayudan mutuamente y los profesores son pacientes e intentan dar explicaciones cada vez que un niño lo necesita.

Para los menores que se acercan a la edad adulta, hay que considerar carreras de estudios más específicos y profesionalizantes como los CAP o BAC Profesional si las notas son buenas, pero no lo suficientemente altas para entrar en un instituto ordinario. Podemos decir que la UPE2A no es obligatoria para quienes ya dominan el francés y desean acceder a las ramas profesionales. Se pueden orientarse hacia el MODAC (Módulo de Acogida y Ayuda), que permite a los jóvenes mayores de 16 años recién llegados a Francia preparar su orientación.

Según un programa de radio transmitido el 2 de noviembre de 2020 en France Culture, más de 64 000 niños se encontraban en esta situación en Francia con casi 2 000 estudiantes entre 16 y 18 años atendidos por iniciativas de lucha contra el abandono escolar y alrededor de 2 400 niños esperando estar aceptado en un colegio.



Se nota un fuerte incremento respecto al año escolar 2014-2015 en el que alrededor de 50 000 niños extranjeros estaban escolarizados en Francia con 24 000 en primaria, 21 000 en lo que llamamos el *collège* en Francia y 4 600 en el instituto. «Entre

estos alumnos, la tasa de los que reciben apoyo del tipo UPE2A fue del 86,8% en general, pero con grandes variaciones entre regiones» (Primon et al., 2018). Los alumnos alófonos de entre 11 y 15 años son los que más acuden a este sistema, ya que el 91% de los alumnos de este sistema son alófonos.

Como podemos intuir a partir de estas cifras, existe una gran disparidad en cuanto a las disposiciones implementadas para acoger a los niños extranjeros en la educación nacional francesa. Es cierto que todas las disposiciones creadas para mejorar la integración de los niños no se aprueban a nivel nacional. Algunas políticas se deciden por parte de una región o un departamento en particular, como por ejemplo la introducción de clases particulares, lo que nos lleva a regiones con más dispositivos y otras menos por razones económicas, pero también en relación con el número de inmigrantes presentes en esta región. Se supone que se concentran más en regiones desarrolladas que en Limosín, por ejemplo. De hecho, los departamentos que más acogen son la Saine-Saint-Denis, París y el Val d'Oise (InfoMigrants, 2018).

Al tener un ministerio de Educación, podríamos imaginar que hubiera pensado en crear disposiciones adecuadas por la integración y la formación de los niños extranjeros en nuestro sistema ya que Francia es un país históricamente de acogida, pero no lo hicieron; los inmigrantes dependen de clases ordinarias, por lo tanto, no se puede constituir programas educativos incluyendo todos los niveles posibles.

En la práctica, no todos los niños y jóvenes inmigrantes fueron atendidos de la misma manera cuando decidieron integrarse en el sistema educativo francés ya que, según los datos del estudio francés *Trajectoires et Origines* llevado a cabo en 2008, el 75% de ellos dicen que solo fueron matriculados en clases ordinarias y no en unidades específicas como las UPE2A (Primon et al., 2018). Parece que solo la mitad de los niños recién llegados tienen acceso y están matriculados en dispositivos de acogida para extranjeros no francófonos y esto puede fluctuar según la edad en la que llegaron (19% para los llegados entre 6 y 11 años y 39% entre 12 y 16 años, por ejemplo). Se puede dar varias explicaciones para entender este fenómeno:

- al matricularse en una escuela francesa, se consideró que tiene un bastante buen nivel en francés, entonces se los escolarizó directamente en una clase ordinaria. Sin embargo, el estudio revela que solo el 20% de los inmigrantes tenía un buen

o muy buen nivel en francés al llegar en el país cuando eran niños (que sea al oral o al escribir).

- no existen suficientes clases específicas para ellos o hay falta de plazas disponibles en las clases de acogida, así que se ven generalmente apartados en las clases con niños discapacitados o con grandes dificultades que no corresponden a la atención que debe recibir un niño inmigrante (20% de los que llegaron entre 12 y 16 años).

A continuación, se puede preguntar si la edad de entrada en el país tiene que ver con el éxito de los niños inmigrantes en su trayectoria escolar, o sea ¿Siguen los inmigrantes estudiando con más frecuencia si han realizado la mayor parte de sus estudios en Francia?

Respecto a la enseñanza obligatoria, la mayoría de los inmigrantes, el 55%, siguen estudiando hasta aprobar el título de bachiller. No obstante, se nota claramente que el hecho de llegar antes de la edad obligatoria aumenta las posibilidades de estudiar en planes de estudios generales hasta los 18 años (lo que se refiere al bachillerato de letras, de ciencias y económico-social). Por ejemplo, en el estudio se ha demostrado que entre los jóvenes inmigrantes que llegaron entre 12 y 16 años, el 32% llegaron hasta el bachillerato mientras uno de cada cinco alumnos dejó la escuela antes o al acabar *la 3<sup>ème</sup>*, el año que corresponde al 3º de la ESO. Con estos datos, podemos ver que la edad de llegada a Francia influye en el éxito educativo de los niños inmigrantes, entre otros factores, lo que genera desigualdades (el 39% de los inmigrantes que llegaron antes de los 6 años consiguieron el título de bachiller, frente al 26% de los de 12 a 16 años).

El problema para estos jóvenes es que, cuando por fin consiguen integrarse en el sistema escolar francés, muy pronto se les pide que elijan sus estudios para su futuro proyecto profesional, ya que a menudo se considera que no tienen capacidad para integrarse en un bachillerato general y, posteriormente, para cursar estudios superiores. Se orientan hacia los CAP, los bachilleratos profesionales y los diplomas de técnico superior -estudios más profesionales- con el objetivo de encontrar un empleo más rápidamente y regularizar su situación. Algunos ni siquiera sacan el *brevet des collèges* (examen de tercer ciclo) pero tienen la posibilidad de obtener un diploma de estudios de lengua francesa (DELF) que acredite su nivel.

Ahora bien, ¿no estamos generalizando las competencias de estos jóvenes al recomendarles que sigan caminos menos generales para dejar quizás más plazas para los jóvenes franceses en la enseñanza superior? Sinceramente, creo que algunos tienen nivel para cursar estudios más generales, pero el otro problema es la financiación. Como ya lo mencionamos, algunos llegan solos a Francia, son acogidos por la ASE, que les ayudan hasta que alcanzan la mayoría de edad. Después, tienen muy pocas opciones: o bien obtener una beca, que suele ser escasa y muy insuficiente, o bien prorrogar la ayuda de la ASE. Para ello, los jóvenes deben realizar los trámites para obtener un permiso de residencia y deben iniciar una formación profesional (los empresarios están más tranquilos cuando los jóvenes apoyados por la ASE tienen sus documentos al día).

«El sistema educativo no corrige las desigualdades de partida» (Ichou & Mettetal, 2020) pero cabe preguntarse si la manera en que el sistema francés relega a los inmigrantes a clases especiales (con alumnos nativos con dificultades) o a clases adaptadas y no a clases ordinarias después de un año en los centros de acogida podría ser una cuestión de discriminación institucional. Este punto de vista se vería respaldado por los obstáculos que se encuentran a la hora de matricularse en una escuela, el hecho de que las instituciones tienden a mantener a los inmigrantes en las clases de acogida y la orientación abusiva de los recién llegados a las clases adaptadas una vez que han completado su año de adaptación.

Existe una segregación cada vez más presente en los establecimientos, así como, incluso, en las aulas. Los actores en el entorno escolar justifican estos acontecimientos por la falta de plazas en las escuelas ordinarias. Es necesario recordar que, aunque algunas escuelas no puedan o, si procede, no quieran acoger a los alumnos inmigrantes en las clases y cursos ordinarios, esto está recomendado en los textos oficiales franceses desde el año 1970 (Primon et al., 2018). Sin embargo, esta segregación no solo está presente en la escuela sino también en las políticas sociales en torno a la inmigración y la vivienda lo que lleva a la concentración de niños inmigrantes en contextos más desfavorables, aspecto que no les permite tener los mismos derechos a la educación que los nativos.

Todas estas iniciativas incrementan las disparidades entre los niños de origen inmigrante y los nativos (Ichou & Mettetal, 2020). Según los datos de la Unesco, los niños con padres inmigrantes procedentes de fuera de Europa son cinco veces más numerosos en las escuelas desfavorecidas francesas.

### 2.2.2. España

El número de inmigrantes sigue aumentando cada vez más en el territorio español. Por consecuencia, se ha notado que existe centros educativos donde la proporción de niños inmigrantes es mayor que la proporción de niños nativos españoles y este fenómeno se puede explicar por dos causas. Primero, España ha conseguido escolarizar a casi toda su población infantil (es decir los menores de edad cuya edad de escolarización es obligatoria) y luego las olas migratorias que invadieron las aulas. Después de este fenómeno ya no se puede disimular que hay un número ascendente de alumnos alófonos en las aulas españolas. Ahora que todo el mundo es consciente de esta realidad, es necesario reaccionar y cambiar las mentalidades para que la interculturalidad esté en el centro de los métodos de aprendizaje de los alumnos y de la formación de los profesores. Hoy en día, sería una negación pensar que la educación sólo concierne a los niños nativos.

Cuando se trata de actuar para la integración de los niños inmigrantes, las dos características fundamentales sobre las cuales hay que trabajar son la escolarización de los niños y la reagrupación familiar. Como en el caso de Francia, el derecho a la educación para los menores está regulado jurídicamente, en la constitución, con el primer artículo de la Ley Orgánica del 3 de julio de 1985:

- «1. Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca.*
- 2. Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.*
- 3. Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo.»*

(Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, 1985)

Asimismo, casi 20 años después, el gobierno introdujo una nueva ley relativa a la educación de los niños extranjeros, que clarifica su aprendizaje en la escuela. Se trata particularmente del artículo 42 de la Ley Orgánica de Calidad en la Educación, de 24 de diciembre de 2002:

*«1. 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.*

*2. Los programas a que hace referencia el apartado anterior se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que imparten enseñanzas en régimen ordinario. El desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.*

*[...] »*

(Batanero, 2004)

No importa si los padres están en situación regular o irregular, el niño alófono seguirá teniendo derecho a ir a la escuela. Como en cualquier otro país, al llegar la familia no suele conocer el procedimiento de escolarización vigente; por eso, cada comunidad mediante su ayuntamiento elabora unas guías orientativas para ayudarles. Existen también guías más generales, como la Guía Escolar del Sistema Educativo en España.

Respecto al método de escolarización para los niños de primaria y secundaria en el Sistema Educativo Español, hay que realizar diferentes procedimientos administrativos, como matricularse, por eso es esencial familiarizarse con los diferentes centros educativos para determinar cual le conviene mejor a cada niño/a, basándose en los requisitos solicitados, las lenguas impartidas o las asignaturas que se estudian, por ejemplo. Es aconsejable realizar la matrícula cuanto antes para que el niño se incorpore rápidamente. Para matricularse, los padres tienen que dirigirse al centro seleccionado, al ayuntamiento, a las Delegaciones Territoriales de Educación o a la Oficina para acogida de inmigrantes (Bonilla, 2017) y llevar los documentos necesarios como el DNI o pasaporte de los padres y el libro de familia (documento que identifique el niño), entre otros. No solicitan ningún certificado de escolarización previa para los alumnos que tienen supuestamente la edad de haber sido escolarizados antes.

Según las últimas cifras publicadas en 2019, España acogió un número récord de alumnos inmigrantes con casi 800 000 estudiantes en enseñanzas no universitarias. El porcentaje de alumnos alófonos en el sistema educativo español empezó a aumentar de

manera significativa después del año 2000, ya que los inmigrantes aún no estaban muy presentes en el territorio. De los años 2001/2002 hasta los años de la crisis económica, esta cifra siguió aumentando (se alcanzó el mayor número de alumnos alófonos durante el año escolar 2011/2012, con 781 236 matriculados) para luego reducirse un poco y aumentar de nuevo a partir de 2015. La proporción de niños inmigrantes se incrementó en todos los niveles, pero sobre todo en primaria y en los ciclos formativos de grado superior. Las comunidades autónomas que reciben la mayor tasa de niños alófonos son Cataluña (24,6%), Madrid (18%), Comunidad Valenciana (13%) y Andalucía (11,6%) (Esteban Frades & Romero Ureña, 2021). El informe *Estadística de las enseñanzas no universitarias* publicado por el ministerio de Educación y Formación Profesional apunta el hecho de que los colectivos extranjeros más representados en el territorio español son los marroquíes (alrededor de 200 000 alumnos), los rumanos (100 000), los chinos (43 000), los ecuatorianos y los venezolanos<sup>5</sup> (25 000 cada uno) con un aumento de un 50% para los últimos.

Aunque haya una mayor proporción de niños inmigrantes dentro de los centros educativos españoles, no necesariamente significa que la inclusión y la escolarización de estos estudiantes sea todavía efectiva y entendida por todos. El sistema español se alegra de esta llegada, pero no implementa suficientes medidas para garantizarles una diversidad y una igualdad en cuanto a las oportunidades.

De cara a la integración de los niños inmigrantes en el sistema educativo español, España cuenta con un protocolo de acogida para que los niños alófonos se sientan menos estresados al relacionarse con niños que no hablan el mismo idioma que ellos, y para que tengan cierta confianza en los profesores y acompañantes. En las escuelas con un número bastante elevado de alumnos inmigrantes, es posible organizar actividades extraescolares que les permitan practicar su lengua materna, ya que no se trata de hacerles olvidar su origen y su cultura. Asimismo, el Gobierno ha creado las Aulas de Inmersión Lingüística, cuyo objetivo es enseñar el español como lengua de comunicación en un espíritu multicultural. Dependiendo de la comunidad autónoma en la que se encuentren, este tipo de clases tienen diferentes nombres: Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

---

<sup>5</sup> Cabe añadir que, para estas dos nacionalidades, no presentan problemas a nivel de integración lingüística ya que son hispanohablantes. Sin embargo, necesitarán una atención particular en el ámbito cultural porque, aunque se entienden más o menos (porque hay unas palabras latinoamericanas que no existen en España) no tienen el mismo origen, por tanto, no comparten la misma cultura.

(Andalucía), Aulas de Enlace (Madrid) o Aulas de acogida (Cataluña). Además, algunas comunidades como La Rioja, Asturias y Cantabria implementaron un protocolo de evaluación para los niños recién llegados para valorar el nivel de adquisición del idioma de cada alumno.

Al igual que las UPE2A en Francia, se trata de clases temporales para alumnos de primaria o secundaria, con el objetivo de acelerar el aprendizaje del castellano de los extranjeros para que puedan integrarse en las aulas ordinarias. Los centros educativos también actúan a favor del desarrollo de su propia identidad cultural y su integración en el contexto escolar y social en unas mejores condiciones. Los alumnos pueden participar en actividades extraescolares de apoyo educativo organizadas en colaboración con asociaciones, ONG o servicios sociales y/o suelen recibir atención escolar especializada sobre todo para las familias. Estas actividades suelen «facilitar la posibilidad de compartir experiencias, mediante actividades que potencien el desarrollo de la creatividad individual o de grupo y la implicación social a través de la cooperación y del intercambio cultural, desarrollando actitudes de respeto y valorando la diferencia como una riqueza a nuestro alcance» (García Godino, s. f.).

Para interesarse más profundamente en el funcionamiento de estas escuelas de «bienvenida» (que fueron implementadas en el año 2002), vamos a centrarnos en el ejemplo madrileño de las aulas de enlace. En 2018, la comunidad de Madrid había facilitado la incorporación de los alumnos alófonos gracias a 80 aulas de enlace más. Generalmente, los alumnos se integran en estas aulas una vez ya matriculados en el programa académico ordinario. Su objetivo es prestar una atención determinada a aquellos alumnos cuya lengua materna no es el castellano y permitir que su integración sea la más rápida posible. Estas clases acogen un máximo de 12 alumnos de diferentes orígenes y, es posible que el alumno tenga que aprender dos idiomas a la vez ya que muchas comunidades autónomas proporcionan sus aulas no solo en castellano sino también en su lengua regional como el catalán (Cataluña), el vasco (País Vasco), el gallego (Galicia), etc. Se trata de centros públicos o privados apoyados económicamente por fondos públicos que están sometidos a varias exigencias como contar con una experiencia previa en la atención de niños inmigrantes en el ámbito educativo, tener suficiente espacio para acogerlos y aceptar escolarizarlos en el curso ordinario una vez finalizado su periodo de adaptación en el aula de enlace. Tanto las escuelas primarias como las secundarias prestan este servicio de apoyo. Después de que el padre, la madre o

el tutor firme el acuerdo, el estudiante se unirá a un aula de enlace según lo asignado por la Junta escolar de educación. Se espera que los niños permanezcan en este dispositivo durante un máximo de nueve meses, tomando efectivamente uno o dos cursos, de acuerdo con el reglamento.

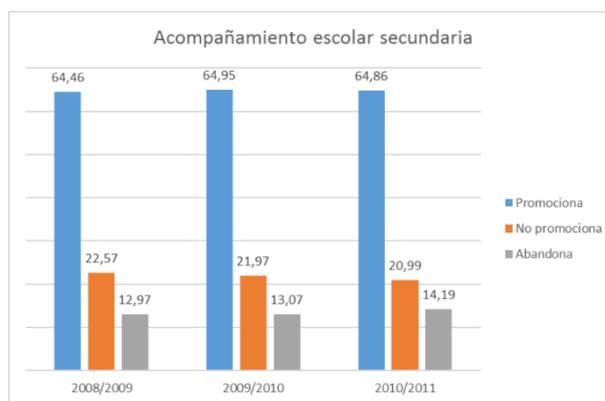
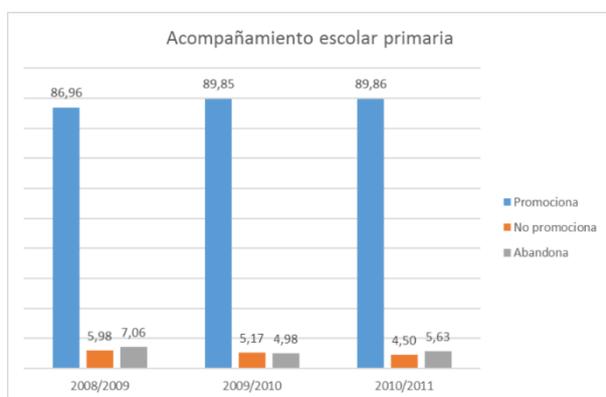
Como profesor, es importante actuar y enseñar con la idea de flexibilidad e individualización. Teniendo alumnos con nacionalidades, culturas, orígenes y sobre todo conocimientos diferentes no es posible atenderlos de la misma manera. Por eso, se utiliza una metodología específica que se basa en la flexibilidad y la apertura, que considera las capacidades individuales para implementar diferentes estrategias de trabajo y de aprendizaje siguiendo el ritmo de cada uno de los alumnos. Está recomendado desarrollar la participación activa de los alumnos, su creatividad, su sentido crítico y su autonomía. Por eso, primero «y para que la comunicación sea posible, hemos de procurar hablar con buena entonación y lenguaje sencillo, asegurándonos siempre de su comprensión, ayudar a interpretar su mensaje y proponerle su intervención en clase dirigiéndola y dándole seguridad» (Piluca, 2022). A continuación, los profesores pueden aplicar estrategias y procedimientos fundados en la experiencia escolar previa del niño como apoyo para luego fomentar nuevas competencias de adaptación, pero también utilizar todos los recursos posibles para mejorar las condiciones de su aprendizaje.

Se hace hincapié en la comunicación, que es el primer elemento esencial para cualquier persona que quiera integrarse en una comunidad; una buena adquisición del idioma y de las costumbres sociales, culturales y lingüísticas les permitirá evolucionar más fácilmente en este sentido. Asimismo, «hemos de mostrarle nuestro respeto e interés por su lengua puesto que darle importancia a su lengua es darle importancia al hablante. Animarle a que se exprese por escrito de forma espontánea en el momento de su llegada, puede ser una tarea agradable para el alumno y una fuente de información para el profesor, aun no conociendo su lengua» (Piluca, 2022).

Los métodos de aprendizaje y la metodología que intentan exponer se parecen significativamente a las que ya se aplican en Francia. Comparten los mismos valores en cuanto a la escolarización de los niños, su integración, la manera de incluirlos en el aula y con los estudiantes nativos, etc., aunque España puso en marcha el proceso mucho más tarde que su vecino francófono. Se trata de respetar a estas comunidades que vienen a nuestro país para mejorar su vida, encontrar trabajo y los niños de estas familias

inmigrantes solo siguen a sus padres y quieren tener las mismas oportunidades de éxito que los demás.

Por otra parte, el Gobierno central de España, en colaboración con el ministerio de Educación y Formación Profesional, puso en marcha en el año 2005 un programa llamado PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo) para apoyar a los centros educativos de primaria y secundaria que atienden a un número importante de alumnos que presentan desventajas socioeducativas debido a un contexto familiar o social no familiarizado con la cultura y cuyo objetivo es mejorar sus resultados escolares. Trabajan para que estos niños tengan el mismo derecho a una educación de calidad que los niños nativos, para reforzar el sentido de tolerancia dentro del sistema educativo español y para que las comunidades locales desempeñen su papel con el fin de impedir la exclusión social. El Plan PROA se define por dos programas diferentes: el «Programa de Acompañamiento Escolar» y el «Programa de Apoyo y Refuerzo». Con la ayuda de profesores y personal técnico cualificado, este primer programa tiene como objetivo ofrecer clases particulares en grupos reducidos a los alumnos con dificultades. Aquí, se puede observar la evolución de los niños que se han beneficiado de este programa en primaria y secundaria.



(Subdirección General de Cooperación Territorial e

Innovación Educativa, s. f.)

El objetivo es mejorar la aplicación de este a escala global en centros de secundaria seleccionados por muy bajas perspectivas educativas por parte de los alumnos que son numerosos y que se encuentran en circunstancias difíciles. Se desarrollaron una serie de acciones que afectan a las escuelas y a las familias. La aportación de recursos complementarios a estos centros les permite establecer nuevos procedimientos organizativos y operativos para mejorar su situación.

Con el objetivo de mejorar aún más las condiciones de aprendizaje de los alumnos vulnerables, así como reducir el nivel de abandono escolar, el gobierno decidió mejorar el programa y ampliarlo llamándole «Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo PROA+». Se focaliza en el hecho de facilitar recursos a los centros que están dispuestos a adaptarse a las necesidades de los alumnos y ofrecer un aprendizaje individualizado. «El Programa está destinado a centros [...] con un número significativo de alumnado en situación de vulnerabilidad educativa, que manifiestan una serie de dificultades u obstáculos a lo largo de su trayectoria escolar» (Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, s. f.). Para la mayoría, se trata de centros educativos que se encuentran en barrios desfavorecidos y cuyo alumnado, por lo tanto, pertenece a familias con pocos recursos a nivel socioeconómico y educativo.

Para llevar a cabo este programa, las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas son las que aprueban los requisitos para su financiación, durante la Conferencia Sectorial de Educación, para establecer la cooperación territorial y luego, el que tiene la última palabra es el ministerio de Educación, quien ejecuta la inversión para implementar y organizar a continuación la cooperación técnica en cuanto al programa y los mecanismos de seguimiento y supervisión del desempeño del programa. Para el periodo 2021-2024 el presupuesto previsto alcanza los 360 millones de euros.

Como lo hemos visto en Francia y a pesar de las acciones apoyadas por los gobiernos, centros y asociaciones, sigue siendo difícil para los inmigrantes alcanzar una verdadera igualdad de oportunidades en relación con los estudiantes. Asimismo, los alumnos españoles nativos suelen obtener mejores resultados que los alófonos y, por tanto, estos últimos suelen ser víctima del abandono escolar. Según datos publicados por el Ministerio de la Educación, en 2018, el 35,1% de los alumnos inmigrantes estaban en situación de abandono escolar contra el 15,3% para los nativos (Caldentey, 2019).

Ante la realidad que nos afecta a todos en los últimos meses, la comunidad de Madrid ha decidido abrir 25 clases más para atender a los niños víctimas de la guerra de Ucrania, estimados en 1450 refugiados. Con ello, el número de clases de apoyo en Madrid asciende a 100. Los jóvenes mayores de 16 años podrán matricularse en uno de los 36 Colegios de Educación para Adultos (CEPA) o en las 75 Escuelas Oficiales de Idiomas. La comunidad también les da prioridad en el acceso a los colegios bilingües, ya que generalmente dominan mejor el inglés. Además, el gobierno de Madrid está intentando contratar traductores e intérpretes en su servicio para ayudar al personal educativo

respecto a la comunicación con la familia y la documentación necesaria para la matriculación (El Mundo, 2022).

### **2.3. Integración social**

Al ser un niño, el mejor lugar para integrarse con otros niños es la escuela, ya sea porque el menor se acaba de mudar a otra región de un país, a otra ciudad o que se trasladó en un país totalmente diferente en el cual no se habla el mismo idioma. Tanto las diferencias culturales entre cada uno de ambos países (origen y destino) como la manera de ayudarlos para cualquier problema que sea de comunicación, de aprendizaje o diario por parte del colegio o de las comunidades influyen en su salud mental y su bienestar.

Según los datos registrados en un estudio publicado por la OCDE<sup>6</sup> en 2015, los niños inmigrantes que llegaron a España tienen un sentimiento de pertenencia más inculcado que los que emigraron a Francia. De hecho, este país presenta la tasa más débil de los países miembros de la OCDE. Además, como lo hemos observado desde hace varias décadas ya, el número de alumnos nacidos en el extranjero se ha incrementado constantemente en Europa agrupándose en algunos países como España, de nuevo, donde la proporción de alumnos de 15 años de la primera generación de inmigrantes (los nacidos en el extranjero igual que sus padres) ha aumentado en 5,5 puntos porcentuales.

Asimismo, es cierto que asistimos a una revuelta social creciente (más o menos importante según los países) respecto a la llegada de migrantes al territorio. De hecho, muchos nacionales recriminan al gobierno que ayude a los inmigrantes que entran en nuestro país cuando sus propios ciudadanos no pueden permitirse vivir de forma decente principalmente por consecuencia de las varias crisis económicas que hemos atravesado. Se nota que hay un ascenso cada vez más presente del racismo, la xenofobia y la intolerancia, lo que hace que surjan cada vez más partidos políticos de extrema derecha y estos están ganando mucho poder en algunos países europeos (especialmente en Francia, con el partido Rassemblement National, liderado por Marine Le Pen, y en España, con el partido VOX, liderado por Santiago Abascal). Desde el año 2000, los comportamientos

---

<sup>6</sup> La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos es un organismo presente en muchos países en el mundo (sobre todo en Europa, América et el este del continente asiático) que actúa, desde hace ya 60 años, para una vida mejor mediante mejoras no sólo en la política internacional sino también en la de cada estado miembro. Pretende impulsar nuevas políticas a favor de «la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas» (OCDE, s. f.).

en cuanto al fenómeno migratorio se empeoraron poco a poco con un rechazo todavía muy persistente hacia los inmigrantes. A la hora de llegar a un nuevo país, saben que se enfrentarán a una multitud de dificultades, lo cual se convierte en desventajas sociales y culturales, como el hecho de satisfacer las necesidades básicas e integrarse dentro de la comunidad, la relación familiar, ya que están creciendo en un país con valores que quizás son contrarios a los de su familia, e incluso la adaptación a un nuevo centro escolar. No obstante, se nota cada vez más que los nacionales, aunque estén a favor de la inmigración, prefieren apoyar a inmigrantes que presentan unas características similares a las de ellos antes que acoger a personas que parecen más diferentes. En cuanto a todo esto, no se puede olvidar que el origen de la migración, la razón por la que los extranjeros dejan su país es para encontrar mejores condiciones de vida ya que la mayoría vivían en la miseria o justo en medio de las guerras civiles. Si no existieran la pobreza y las desigualdades, un número considerable de ciudadanos del mundo no desearía y, sobre todo, no tendría que trasladarse.

A largo plazo, el éxito de la integración sociocultural permite reducir la pobreza entre los inmigrantes e incrementar sus oportunidades laborales mediante una educación adaptada.

### 2.3.1. Integración con los niños nativos

Un factor importante que hay que tener en cuenta en la integración de los niños inmigrantes con los demás alumnos es la barrera del idioma. Es cierto que la mejor manera de integrarse y adaptarse en una comunidad extranjera es la comunicación, y ésta se complica cuando los dos interlocutores no hablan la misma lengua. Puede que los padres hayan aprendido la lengua antes de llegar, no es siempre el caso, pero que la mayoría de los niños desconozcan el idioma. Los datos de los países de la OCDE demuestran que el aprendizaje de un nuevo idioma se facilita cuando el niño llega al país antes de los 11 años. Se vuelve más difícil cuando los niños se escolarizan más tarde, sobre todo en cuanto a la comprensión escrita (OCDE, s.f.). A la hora de volver a clase, el niño inmigrante se siente aislado ya que no puede comunicarse con los otros alumnos. Por ello, es cada vez más importante para todos los profesores (trabajen en escuelas bilingües o no) inculcar los valores de laicidad, multiculturalismo y tolerancia.

Asimismo, el hecho de estar escolarizado con niños extranjeros permite desarrollar posturas positivas en cuanto a los derechos de los migrantes para los nativos.

La educación desempeña un papel considerable, sea para los inmigrantes o las comunidades acogedoras, ya que fomenta una mejor comprensión entre ellos, confianza y respeto mutuo. Sin embargo, para que eso suceda, los profesores se enfrentan a un doble reto: no solo mejorar los conocimientos lingüísticos de los inmigrantes en la lengua meta (lengua del país acogedor) para que se integren mejor dentro del sistema, sino también asegurarse de que los niños mantengan un buen nivel en su idioma materno ya que en la mayoría de los casos los alumnos inmigrantes hablan con sus padres en el idioma con el que sus padres le criaron.

Así, se puede añadir que es más fácil para los niños integrarse si llegan al territorio extranjero a una edad temprana porque al ser pequeño son más capaces de almacenar información y de hacerlo más rápidamente (se dice que el cerebro de los niños es como una esponja) porque el cerebro está aún formándose con el desarrollo de sus redes neuronales. Por eso, el aprendizaje de lenguas extranjeras se inicia cada vez más temprano en las escuelas de primaria. El hecho de aprender un segundo idioma al ser pequeño mejora su memoria, crece con mucho más respeto hacia los niños extranjeros y generalmente les ayuda a ser más creativos y tener un espíritu crítico.

En España, existe un programa llamado «programa de refuerzo orientación y apoyo» (Jesús López, 2021) que consiste en satisfacer las necesidades, aminorar las circunstancias perjudiciales y mejorar el aprendizaje. A través de este programa, se intenta que los niños se sientan lo menos excluidos posible. Los centros educativos se enfrentan generalmente al problema de la integración de la familia en el proceso de escolarización del niño o de la niña. Para ello, se proponen varias opciones para acogerlos y para que se involucren, se integren, asistan a las clases y participen. Entre estas opciones está plantear un plan de acogida, mencionado anteriormente, planear actividades culturales con los miembros de la familia (para que puedan conocer a los otros padres, por ejemplo), seguirlos a lo largo del año (estar atento a la evolución y la adaptación del niño) y facilitar a las familias el acceso a los profesionales que puedan satisfacer sus necesidades, proporcionándoles los números de teléfono de organizaciones como las ONG o los servicios sociales.

La integración social al ser escolarizado es considerable ya que es un primer paso hacia la integración en la futura vida laboral y cotidiana de adultos. Muchos de los inmigrantes suelen encontrarse en ramas de especialización que no les corresponden o

que tienen menos exigencia a nivel académico ya que se les pide cada vez más temprano en Francia, por ejemplo, que elijan entre recorridos educativos generales o más profesionales en el instituto (alrededor de los 15-16 años). Al no estar familiarizados los padres con el funcionamiento de los sistemas educativos, es más complejo saber cuál es el plan de estudios más adecuado para sus hijos. Y esta orientación precoz les perjudica porque los empleadores, a la hora de contratar, se enfocan todavía mucho en la formación académica, o sea, que la fama y el prestigio de las escuelas, colegios, universidades e incluso títulos obtenidos tiene generalmente un verdadero impacto sobre el futuro laboral de una persona, sobre todo cuando se trata de personas que tienen dificultades por integrarse en la sociedad desde que el mundo es mundo.

Los establecimientos educativos españoles tratan de centrarse en la idea de una educación inclusiva con el objetivo de una verdadera integración de los niños en las aulas. En un artículo publicado en la página web de UNIR (La Universidad en Internet) en 2019, fue entrevistado el profesor Elías Said Hung, el director del Máster en Educación Inclusiva online de esta universidad. El profesor Said contempla que «falta asumir la interculturalidad como un proyecto transversal, más allá del estereotipo inmigrante versus español a nivel educativo» (Caldentey, 2019). En su opinión, el profesorado debe estar más preparado para la acogida de inmigrantes y para la inclusión educativa desde un punto de vista intercultural, así como para la organización de grupos de trabajo en clase. Se trata de reforzar los procesos educativos para la integración que ya se utilizan pero que están más adaptados a la realidad cultural española para adecuarse a las competencias tanto de los alumnos extranjeros como de los nativos. «Si nos fijamos en la diferencia entre comunidades autónomas, desde una óptica intercultural, pese a que todos somos españoles, hay diferencias culturales que no por ello pueden o deberían ser abordadas como barreras» (Caldentey, 2019).

Para trabajar por la educación inclusiva, los profesores deben ser capaces de no diferenciar hablantes nativos y no nativos, acompañarlos de la misma manera y verlos como alumnos que pueden ayudarse mutuamente. Deberían formarse en este sentido. También piensa que es la sociedad la que hace fracasar a los estudiantes inmigrantes para aprovecharse de esa falta de competencias, de esas diferencias culturales para emplearlos en sectores donde necesitan mucha mano de obra, por ejemplo. Al igual que en Francia, el fenómeno de la segregación aparece porque las personas de diferentes orígenes no están lo suficientemente «mezcladas» y el profesor Elías Said Hung concluye diciendo que este

fenómeno se puede explicar por nuestra incapacidad de fomentar un sistema educativo y social que incluya todos los alumnos sin hacer distinciones (Caldentey, 2019). La interculturalidad permite a los estudiantes evolucionar en un contexto de tolerancia que hace que la comunicación sea mejor.

Por otra parte, tras la celebración en 2019 del II Coloquio Internacional Educación e Interculturalidad cuyo tema principal fue «Interculturalidad e Inmigración: impactos y desafíos a la educación», un artículo llamado «El proceso de la migración en relación con la educación del alumnado inmigrantes en España: integrantes para tener en cuenta» fue publicado en agosto de 2021. Los autores se basaron en testimonios recogidos en uno de los colegios públicos de Valladolid, Castilla y León. Más concretamente, el personal educativo informó de que « en educación infantil y primaria los niños y niñas inmigrantes no muestran generalmente dificultades de adaptación; la escuela responde a sus necesidades esenciales ya que les da la posibilidad de integrarse y de tener una identidad, de ser alguien, de sentirse acogidos física y afectivamente y de comenzar su proceso de socialización, permitiéndoles sentir que forman parte de una red social, aspecto que en ocasiones se les niega a sus padres (no consiguen permiso de trabajo o de residencia, ni la nacionalidad, no pueden votar etc.), ya que no pueden ser parte de esa red que les concedería el sentimiento de estar incluidos » (Esteban Frades & Romero Ureña, 2021).

Además, también es necesario tener en cuenta el número de niños inmigrantes en cada escuela. No es aconsejable que estos niños superen el 30% del total de alumnos, ya que estas escuelas podrían convertirse en «guetos» como ya existen en Francia (París), Bélgica («escuelas gueto cerradas con llave») o los Países Bajos («escuelas negras» donde el 100% del alumnado es extranjero). Esta situación puede darse en barrios donde suele haber familias modestas, donde los alquileres no son muy elevados, las viviendas a veces pueden estar deterioradas, hay bastante oportunidades de trabajo y, por tanto, donde se instalan los inmigrantes. Los centros educativos responden a esta demanda apoyándose en el programa de Educación Compensatoria, creado tras la aprobación de la ley LOGSE para reducir las desigualdades sociales y culturales. Este programa pone a disposición de las escuelas profesores formados para apoyar a los alumnos y trabajar en pequeños grupos. El problema de este tipo de programas es que estos niños suelen permanecer en el programa hasta el final de su escolarización, lo que dificulta aún más el acceso de los recién llegados.

### 2.3.2. El éxito escolar para los niños inmigrantes

Los alumnos que llegan a un territorio extranjero y están escolarizados suelen obtener peores resultados escolares que los alumnos autóctonos. Sin embargo, la tasa de éxito se ha incrementado desde los años 2000 entre los países de la OCDE. Una de las razones por las cuales tienen menos éxito es que los inmigrantes suelen estar asignados a colegios marginales que no les animan necesariamente a aprobar. La mayoría de estos colegios acogen a inmigrantes que representan un cuarto del alumnado. Se nota que en las instituciones escolares donde son menos numerosos, los resultados son más favorables incluso después haber examinado las situaciones familiares a nivel social y económico de cada alumno. Sin embargo, esta situación no se puede generalizar ya que la encuesta PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE) de 2012 señaló que «no es la concentración de alumnos inmigrantes en un centro, sino la concentración de alumnos desfavorecidos, lo que dificulta el rendimiento tanto de los alumnos inmigrantes como de sus compañeros nativos» (OECD, 2015).

Se podría decir que el éxito de un alumno no se encuentra en el contexto económico y social en el que vive (procedente de una familia que no dispone realmente de medios, cuyos padres son poco formados), sino en el tipo de educación que recibe en la escuela. Cuanto mejor sea la enseñanza, cuanto más empujen los profesores a sus alumnos a mejorar utilizando métodos adecuados, mejores serán los resultados de los alumnos. En efecto, se observa que, aunque los niños procedan del mismo país y tengan los mismos orígenes, no se desarrollarán de la misma manera en relación con el sistema escolar en el que se encuentran. Algunos tendrán más éxito que otros a pesar de haber crecido en el mismo entorno socioeconómico en su país de acogida. Por otra parte, las políticas sociales de los países desarrollados están vinculadas a las políticas educativas y, por tanto, mejoran los resultados de los alumnos porque se sienten más integrados.

Existen diversas investigaciones sobre el tema del éxito y/o fracaso escolar de los inmigrantes ya que las trayectorias escolares de dichos alumnos pueden ser múltiples. Según la opinión más generalizada, los niños inmigrantes suelen no tener mucho éxito en la escuela y dejar rápidamente sus estudios. Sin embargo, se ha demostrado en varias ocasiones que esta opinión resulta ser verdadera, pero hay que tener cuidado con no generalizar. La causa principal que puede explicar este fracaso es el origen social, sobre todo de los padres, y no solo porque son extranjeros. También es importante tener en

cuenta que la media no refleja a todos los inmigrantes y la situación de cada inmigrante es diferente. En el caso de Francia, «los niños inmigrantes de Turquía y Sahel (es decir más o menos Senegal y Mali) tienen resultados escolares y trayectorias definitivamente menos favorables que los hijos de nativos, incluso con clases sociales comparables en Francia. Al contrario, los niños inmigrantes de Asia del Sureste (precisamente Vietnam, Laos y Camboya) siguen trayectorias educativas mucho más favorables, incluso cuando se comparan con los hijos de nativos de entornos sociales similares» (Ichou & Mettetal, 2020). Aunque esta es la situación general en el caso de estas comunidades, hay que tener en cuenta que podría ser lo contrario como por ejemplo un inmigrante asiático quien fracasa. Al fin y al cabo, nos damos cuenta de que, aunque haya excepciones, existen muchos más fracasos que logros, ya que no han crecido en una familia con las mismas disposiciones sociales que los niños autóctonos.

Tras varias búsquedas y haber publicado un libro titulado *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur* (Los niños de inmigrantes en la escuela. Desigualdades escolares, de primaria hasta la enseñanza superior, en español) en 2018, Mathieu Ichouara indica que se puede comentar la constatación según la que los niños inmigrantes fracasan a nivel educativo. Primero, no podemos confiar en las explicaciones culturales porque el origen cultural es una característica «inmutable, intemporal y sin contexto histórico» (Ichou & Mettetal, 2020). Algunos grupos de inmigrantes tendrán más éxito en un país de acogida que en otro. Estos autores toman como ejemplo la comunidad del sudeste asiático, que ahora está considerada como un modelo en Estados Unidos, pero que hace un siglo no lo hacía bien. Sin embargo, la cultura en esta parte del mundo no ha cambiado necesariamente entre estos dos períodos. Además, las interpretaciones culturalistas no lo justifican todo ya que existen diferencias entre las generaciones de una misma cultura y las variaciones entre un mismo grupo que comparten el mismo origen tampoco. Según su opinión, la causa principal del éxito de los niños inmigrantes sería su origen social, o sea lo que corresponde a sus condiciones de vida en Francia como su situación social antes de salir de su país.

Asimismo, indica que los padres tienen un papel muy importante en cuanto a la educación de sus hijos. Por un lado, antes de abandonar su país, los futuros padres inmigrantes ya han empezado a educar a sus hijos, sobre todo mandándolos a la escuela. Para algunos de ellos, la educación académica es muy importante, por eso es una de las razones por las que quieren emigrar. En esta situación, se puede decir que es un factor positivo para el niño porque podemos ver que es un principio fundamental para estos

padres, que se interesan por él y por lo tanto hay un apoyo real para que sus hijos tengan éxito en la escuela. Este es el caso, sobre todo, de los padres que también quieren continuar sus estudios en el país de destino. Por otro lado, los padres suelen actuar en respuesta a su propia experiencia escolar. En concreto, existen dos ejemplos de influencias positivas:

- «arrepentimiento de los padres». Los padres que a veces han tenido una mala experiencia de escolarización por motivos económicos o por discriminación (sobre todo en el caso de las mujeres) en su país de origen hablarán de ello a sus hijos, que seguramente se darán cuenta de la oportunidad que tienen delante y que pueden aprovechar para un futuro mejor.
- «éxito improbable». Cuando hay un modelo de éxito en la educación superior, por ejemplo, en la familia, y los hijos se basan en él para hacer lo mismo a su vez y enorgullecer a su familia.

El «estatus social subjetivo» también influye. Esto coincide con el hecho de que algunas personas con una determinada situación bastante acomodada en su país de origen piensan que siguen teniendo la misma situación cuando llegan a un nuevo país, lo que les empuja a inculcar estos valores a sus hijos para que tengan éxito en la escuela, ya que los padres prevén un buen futuro para ellos (Ichou & Mettetal, 2020).

No obstante, se observa que la integración de los alumnos alófonos se respeta y se tiende a aplicar de una manera más sistemática en la educación infantil y primaria que en secundaria. La inclusión social entre los estudiantes de secundaria es más compleja, ya que exige un dominio más que correcto de la lengua y unos conocimientos bastante adquiridos en ciertas asignaturas puesto que los profesores se basan en estas competencias fundamentales para incrementar el nivel de dificultad a lo largo del curso. Hay que tener en cuenta que se trata de adolescentes que tuvieron que dejar sus casas, sus amigos, sus estudios para seguir a sus padres en busca de una vida mejor (que incluso a veces no la encuentran tan fácilmente como lo habían imaginado); son menos maleables en relación con los niños pequeños que no han tenido realmente tiempo para establecer vínculos, lo que hace que la integración en un nuevo país sea más fluida.

Cada vez está más demostrado que es necesario que los niños inmigrantes reciban atención y apoyo, ya que todo lo que aprendan en la escuela les permitirá encontrar un trabajo y formar parte de la sociedad más adelante. Para no conformarse con la exclusión

social, la integración de los alumnos con dificultades en programas que respondan a sus necesidades es esencial para evitar el desfase de conocimientos y las dificultades de comunicación con los demás alumnos. La encuesta PISA de 2012 revela que existe una correlación entre el rendimiento de los inmigrantes de primera y segunda generación en la mayoría de los países en los que se basa el estudio, lo que lleva a la idea cada vez más extendida de que «el rendimiento de los estudiantes inmigrantes en la escuela puede determinar que sigan estudios superiores y/o encuentren un empleo productivo en su país de acogida» (OECD, 2015). Según la Fundación Alternativas, que ha realizado un informe sobre las desigualdades, el «72% de los hijos de obreros en la Unión Europea deja de estudiar tras la ESO, en España el 62,5%» (Esteban Frades & Romero Ureña, 2021).

No es un estereotipo decir que, desafortunadamente, los niños con familias pobres abandonan generalmente la escuela para ir a trabajar y satisfacer las necesidades de su familia. Aunque en la práctica todavía no es así, España avanza hacia sistemas educativos comprensivos para mejorar el nivel de adaptación de la enseñanza al niño y así reducir el nivel de fracaso escolar.

### 2.3.3. Relación entre los padres y el sistema educativo del país de acogida

A veces, puede ser difícil de vivir entre dos mundos lingüísticos diferentes. El niño tiene que adaptarse a un nuevo entorno durante las horas de clase y después volver a casa y no olvidar su lengua materna. En mi opinión es aún más difícil cuando ningún miembro de la familia es bilingüe o domina más o menos bien el segundo idioma. Por eso el apoyo de los profesores o las escuelas de idiomas es muy importante ya que es mejor enseñar esta segunda o incluso tercera lengua como la materna, fundándose en los 5 principios elementales: escuchar, comprender, escribir y leer y por fin hablar.

En la mayoría de los estudios que tratan de las desigualdades escolares y de la integración social de los alumnos inmigrantes, el tema de la relación entre las familias se menciona poco o, en todo caso, queda en segundo plano. Las familias tienen una relación bastante compleja con las instituciones escolares y son muy diversas. Para que ese vínculo funcione, debe establecerse una relación de confianza, los procesos educativos deben ser claros y metódicos, y los padres deben tener un vínculo directo con la escuela, es decir, deben tener acceso a recursos suficientes para poder entender su funcionamiento. Como

se ha dicho y comentado, el hecho de tener un ejemplo o un apoyo anclado en la familia (un familiar cercano que haya conseguido hacer grandes estudios, el apoyo de uno de los padres o abuelos, etc.) puede cambiar la situación y permitir que los niños evolucionen en un entorno más cercano al que conocen en la escuela. De este modo, tendrán una relación con la escritura, el conocimiento y la escuela simple y sencillamente diferente. A pesar de esto, la segregación étnica sigue estando muy presente en los entornos educativos sobre todo en las grandes ciudades donde son más numerosos los inmigrantes y hay que tener cuidado con no generalizar la situación a nivel estatal.

Para llevar a cabo un estudio sobre cuatro institutos franceses de la periferia parisina, Mathieu Ichou y Marco Oberti realizaron unas 40 entrevistas a padres de alumnos con el objetivo de conocer más detalladamente la relación que estos padres tenían con su lugar de residencia, el instituto y la escolarización de sus hijos. Cuando los padres no hablaban francés, era su hijo quien hacía de intérprete. Cuando los autores de este artículo decidieron realizar estas entrevistas, entendieron la « relación con la escuela », o con la escolarización en general, como todo lo que se refiere a los métodos y prácticas utilizadas en la escuela o en el proceso de escolarización, es decir más precisamente a « la cooperación educativa de proximidad, las aspiraciones escolares parentales, la participación de los padres en la escolaridad del instituto [así como] en casa, la búsqueda de información y el conocimiento del centro educativo » (Ichou & Oberti, 2014). En cuanto a los resultados, se observa que más del 60% de los padres quieren que sus hijos continúen sus estudios en la enseñanza superior y suelen hablar con ellos sobre su futuro. Casi el 70% de ellos no se reúnen regularmente con los profesores, apenas participan en los eventos organizados por la escuela y no actúan como padres de alumnos. Lo que más me sorprendió al ver estos resultados fue que los padres no supervisan realmente los deberes de sus hijos; casi el 44% lo hace de vez en cuando y el porcentaje de los que lo hacen a menudo o nunca está también sorprendentemente alto (29% y 27% respectivamente). Cuando pensé en ello, me di cuenta de que este resultado tenía sentido porque los padres a menudo no dominan la lengua del país al que han emigrado y los hijos tienen la suerte de ir a la escuela, lo que les permite dominar el idioma con más facilidad y, sobre todo, con los métodos adecuados.

Este estudio también nos permite entender que el origen de los padres inmigrantes no suele ser muy preciso, como en Francia, donde los informes sobre la migración se centran en los hijos de los inmigrantes del sur de Europa y del norte de África. Aunque hay otros flujos migratorios más recientes, como los procedentes del África subsahariana,

Asia y Turquía, aún no se contabilizan ni se tienen en cuenta. En cuanto al caso de Francia, este trabajo observa que «la proporción de hogares en los que ambos cónyuges declaran un origen francés es de aproximadamente el 20%, el 24% con los hogares de origen europeo (principalmente portugués), y el 30% si añadimos los hogares en los que al menos un miembro declara un origen francés» (Ichou & Oberti, 2014). En otras palabras, por tanto, casi el 70% de los alumnos de estas escuelas pertenecen a familias inmigrantes cuyos padres no tienen nacionalidad europea. La importancia de identificar el mayor número posible de orígenes étnicos permite un relato más heterogéneo de la relación de estas comunidades con la escolarización. En otros términos, esto nos permitirá saber si el origen de la población extranjera que viene a instalarse en otro país está conectado con la relación de las familias con la escuela.

	Dimension 1	Dimension 2	Dimension 3			Dimension 4		Dimension 5		
	Aide des voisins	Aspirations scolaires parentales	Rencontre parents-professeurs	Participation événements du lycée	Association de parents d'élèves	Suivi des devoirs	Parler de la scolarité	Connaissance du projet Sciences Po	Connaissance du lycée	Info prises sur lycée
France (Réf)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Europe	2,81***	1,41	1,12	0,84	(0)*	0,85	0,27	0,27***	0,37*	1,24
Asie	1,96**	3,01***	0,14***	0,24**	0,12***	0,35**	0,05***	0,31***	0,50	0,64
Sahel	1,93*	1,48	0,36	0,21**	(0)*	1,26	0,08***	0,52	0,44	0,63
Maghreb	1,72**	3,13***	0,65	0,69	0,15***	1,37	0,19***	0,63**	1,03	0,89
Autre Afrique	2,07**	2,56***	0,92	1,33	0,13***	1,87	0,16***	0,56*	0,36**	0,77
Outre-mer	1,76*	1,17	0,78	0,43	0,23**	2,24*	0,28*	0,68	0,51	0,61
Turquie	4,49***	2,07**	0,15**	0,70	(0)*	0,67	0,11***	0,71	1,42	0,88
Mixte (1 Français)	0,81	1,17	0,41	0,60	0,54	0,64	0,36	0,64	0,43*	0,79
Mixte (0 Français)	1,90	3,66**	0,45	0,74	0,42	2,09	0,08***	0,63	0,21**	0,57

(Ichou & Oberti, 2014)

Para realizar esta comparación, los autores del estudio tienen en cuenta una serie de factores sociodemográficos relativos a la familia del estudiante inmigrante, como el nivel de estudios de los padres, su ocupación actual, la situación familiar y el número de hermanos. Tras el análisis, queda claro que las propiedades sociodemográficas desempeñan un papel importante, ya que algunos datos cambian significativamente en comparación con el primer análisis. Por ejemplo, el nivel de ayuda mutua en la escuela es mucho mayor en las familias inmigrantes que en las de origen francés. Estadísticamente, observamos en particular que «las familias de origen turco tienen casi cinco veces más probabilidades de recurrir a la ayuda mutua informal en la educación de sus hijos, en lugar de no recurrir a ella» (Ichou & Oberti, 2014; véase el gráfico anterior). Esta afirmación se ve corroborada por otros estudios que ya han puesto de manifiesto el importante valor que tiene para el aprendizaje de los niños no nativos el hecho de estar rodeados de una familia y un vecindario más amplio.

A primera vista, se podría pensar que las clases particulares externas para niños inmigrantes son algo bueno, pero hay que tener en cuenta las condiciones en las que se ofrecen. Cuando hablamos de atención educativa mutua en este caso, nos imaginamos un curso de apoyo individual y personalizado, pero la realidad nos muestra que los niños suelen estar al cuidado de las mujeres que tienen horarios de trabajo cambiantes y, por tanto, no pueden estar presentes a la hora de hacer los deberes. Así, los niños suelen acabar en grupos reducidos debido a las obligaciones familiares.

Además, en general, se constata que las familias no francesas que no tienen ninguna o muy pocas similitudes con sus homólogas tienden a tener más ambición por el futuro educativo de sus hijos. Es importante añadir que en estas elevadas aspiraciones educativas no influyen, o casi, los recursos familiares. Es fácil imaginar que, si estas familias emigraron a Francia, España u otro país de la UE, fue para empezar de nuevo su vida, para empezar de cero en mejores condiciones, por lo que parece evidente que los padres quieren lo mejor para sus hijos, lo que ya incluye la educación y los estudios.

Por otra parte, se nota que el hecho de tener a una madre titulada incrementa las perspectivas futuras para que su hijo o hija obtenga su título. Es dentro la comunidad magrebí donde la diferencia entre las dos tasas es la más débil: el 68% para las madres sin título y el 75% para las madres que haya obtenido un título en secundaria, aunque se nota que las otras comunidades tienen todas una tasa mayor que Francia; sólo el 25% de los padres cuya madre no ha obtenido título quieren que su hijo tenga al menos un título de carrera.

Origine	Pourcentage de parents souhaitant au moins un diplôme de licence pour leur enfant	
	Mère sans diplôme	Mère avec au moins un diplôme du secondaire
France métropolitaine	25	59
Europe	40	62
Maghreb	68	75
Sahel	48	67
Turquie	54	75
Autre	57	66

(Ichou & Oberti, 2014)

Sin embargo, se constata que la mayor proporción de padres inmigrantes desean un futuro de estudios largos para sus hijos, que tengan una profesión de prestigio como ser médico o abogado a pesar de que sus propios hijos no saben en realidad lo que quieren

hacer en su vida, sobre todo al ser pequeños. Los padres proyectan sus deseos de trabajo que no pudieron alcanzar al ser criados en un país que quizás no les daba estas oportunidades o bien, ocupaban puestos bastante importantes en su país de origen y aspiran a lo mismo para sus hijos. Además, por culpa de la discriminación étnica existente, los padres tienden a preocuparse más del futuro de sus hijos para que su inserción profesional sea menos complicada (si tienen títulos universitarios, por ejemplo). Si, además, logran tener unas buenas condiciones de vida, su proyecto migratorio y sus sacrificios hubieran merecido la pena.

Este interesante estudio nos permitió darnos cuenta de que el origen migratorio puede incidir en la relación que mantiene las familias en cuanto a la escuela y al sistema educativo del país de acogida. Nos confirma que los padres inmigrantes se preocupan por la escolarización de sus niños ya que son los que más recurren al apoyo escolar de proximidad y que aspiran a unas carreras escolares enriquecedoras para ellos. Cabe añadir igualmente que la categorización de los inmigrantes por su origen permitió demostrar la heterogeneidad de los inmigrantes y que, de hecho, son las comunidades menos numerosas (de origen turca y asiática). Por lo tanto, son las menos tenidas en cuenta en los informes y estudios.

Además, en Francia, se implementaron proyectos para que los padres se sientan más acogidos en los centros educativos como la creación, por el decreto n°90-143 de 14 de febrero de 1990, de los PRIPI que significa «Programas regionales de integración de las poblaciones inmigrantes». Fueron extendidos a nivel estatal gracias a una circular del ministerio de los Asuntos Sociales en 2003. Son las regiones las encargadas de poner en marcha este programa, y más concretamente los prefectos. Están basados en el contexto territorial, es decir, en la situación de las comunidades inmigrantes o con ascendientes inmigrantes y su necesidad de acogida e integración instituyendo formaciones y acciones con el objetivo de mejorar su aprendizaje del francés, su acceso a un empleo, a una vivienda, a la salud y su participación a cualquier tipo de asociación o deporte, por ejemplo.

Asimismo, en 2012, el gobierno amplió su acción con la operación «Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration» (Facilitar el acceso de los padres a la escuela para garantizar la integración en español). Este programa se inscribe en la continuidad de los PRIPI ya que tiene tres objetivos parecidos que son « la adquisición del idioma francés (alfabetización, aprendizaje o perfeccionamiento), la presentación de los principios,

valores y costumbres de la sociedad francesa y un mejor conocimiento de la institución escolar, de los derechos y deberes de los alumnos y de sus padres, y de las formas en que los padres pueden ejercer su función parental para darles los medios de ayudar a sus hijos durante su escolarización » (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2012). No obstante, solo pueden acceder a este programa y sus servicios mediante el contrato de acogida y de integración (CIA) que se ha vuelto obligatorio desde la aprobación de la ley de 24 de julio de 2006 sobre la inmigración y la integración. El programa organiza cursos gratuitos de 120 horas durante el año. Se considera que el periodo mínimo para que el curso tenga un nivel de éxito suficiente es de 60 horas. Para los padres que quieren ir aún más allá, es posible matricularse una o incluso dos veces mientras que el periodo de formación no supere los tres años.

Por lo que respecta a España, las familias en general pueden participar activamente en la vida escolar de sus hijos involucrándose en las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPA) pero las familias procedentes de la inmigración se involucran muy poco en ellas. Los medios y acciones que tratan de implementar en España se parecen mucho a los de Francia ya que, cuando se trata de inclusión migratoria, no existen muchas maneras de hacerlo. En cuanto a la participación de las familias en la escolarización de sus hijos, o más generalmente en su vida escolar, es importante que tengan el apoyo del personal educativo, del profesorado, de algunas personas que trabajan por la comunidad como mediadores, educadores sociales o asociaciones. Como lo vimos anteriormente, al igual que los padres autóctonos franceses, se involucran mucho más en la participación de actividades escolares con respecto a los padres inmigrantes.

En un estudio gallego publicado por la universidad de Santiago de Compostela, se ha demostrado que casi el 87% de los padres y el 53% de las madres inmigrantes no asisten a las reuniones convocadas por la escuela, frente al 71% de los padres y el 33% de las madres nativas. Además, el estudio se centra en las comunidades latinas y magrebíes y acaba diciendo que «son las madres latinas las que más se implican en los centros escolares, marcando diferencias significativas con las magrebíes. Por lo que se refiere a los padres, el nivel de participación es bajo, pero no se dan diferencias significativas entre los dos colectivos [...] la implicación de los padres magrebíes es superior a la de las madres de idéntica procedencia» (Santos Rego & Lorenzo Moledo, 2009). Es importante mantener el contacto entre las dos entidades con la ayuda ahora de las redes sociales para que los padres no se sientan excluidos y despreciados en relación

con los otros padres. Al analizar y profundizar en este mismo estudio, se ha demostrado que el aprendizaje de la lengua del país de acogida como el periodo de residencia no tiene necesariamente influencia en el nivel de participación de los padres sobre todo en el caso de las madres. También existen programas de formación familiares para enseñar a los padres particularmente a acompañar y guiar los niños una vez en casa, a la hora de hacer los deberes y aprender las clases con el objetivo de mantener un seguimiento adecuado para los alumnos, sobre todo cuando no dominan al principio la lengua de aprendizaje. Además, estos programas permiten a las familias de aprender y compartir mutuamente entre padres e hijos lo que refuerza los vínculos familiares.

#### 2.3.4. El papel de las asociaciones

Las relaciones entre las instituciones escolares y las familias no hispanohablantes o francófonas pueden ser complejas, primero por las barreras lingüísticas, pero también en cuanto a la diferencia que existe entre las políticas de acogida escolar y las políticas migratorias que no lo son tanto. Existen asociaciones, tanto en España como en Francia, cuyo papel es intervenir mediante acciones de mediación para acompañar a las familias inmigrantes y sus hijos. Por eso, tienen que estar al tanto de las disposiciones vigentes en cuanto a la escolarización de los alumnos alófonos, tanto a nivel nacional, académico como departamental (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2014). Parece evidente que no podemos hablar de todas las asociaciones que actúan a favor de los inmigrantes en ambos países, pero trataremos de mencionar algunas para ejemplificar las acciones desarrolladas en el territorio.

En el caso de España, podemos encontrar la Asociación para la integración lingüística del inmigrante en Madrid (ASILIM) quién actúa desde el año 2001 para enseñar el castellano como lengua extranjera. Se trata de una asociación sin ánimo de lucro compuesta y dirigida por profesores. Pueden atender no solo a los inmigrantes de todas las edades sino también a otras ONGs, al profesorado voluntario o instituciones. Con el objetivo de facilitar la integración de los inmigrantes en la sociedad, organizan e imparten principalmente clases de español a inmigrantes adultos (con un contenido general o más orientado hacia el mundo laboral), clases de compensación lingüística en escuelas y cursos para el profesorado que enseña el castellano. Igualmente proporcionan

recursos específicos para la enseñanza hacia las comunidades inmigrantes del español y se encargan de la alfabetización y lectoescritura para los que menos conocimientos tienen.

Asimismo, la comunidad de Madrid implementó varios Centros de Participación e Integración de Inmigrantes (CEPI). Imparten cursos, talleres, y proporcionan servicios gratuitos de la atención a toda la población madrileña. En el marco del Programa Operativo de la Comunidad de Madrid (2014-2020), el Fondo Social Europeo cofinancia al 50% las actividades de inclusión sociolaboral. El centro es capaz de atender a los inmigrantes en varios ámbitos: información general, formación laboral y todo lo que conlleva (talleres de elaboración de currículum vitae, clases de castellano, búsqueda de empleo y cursos), enseñanza del castellano (cursos de cualquier nivel, es decir, desde el nivel de alfabetización hasta A2 para la preparación del examen DELE A2 del Instituto Cervantes) y actividades para menores (campamentos de verano, acceso a bibliotecas y apoyo escolar). Se puede apoyar su tramitación o renovación de autorización de residencia temporal mediante el diploma de participación que se entrega al finalizar los cuatro módulos formativos.

Otro ejemplo de asociación española que hemos encontrado en varios estudios a lo largo de nuestra búsqueda es PROCOMAR que actúa sobre todo en la comunidad de Castilla y León. La asociación Procomar Valladolid Acoge trabaja a favor de «la acogida, el asesoramiento y la defensa de los derechos de las personas migrantes para lograr su plena integración en la sociedad» (PROCOMAR, s. f.). Esta asociación colabora y está financiada por una multitud de organismos e instituciones para mejorar aún más su labor hacia la comunidad extranjera como el Ministerio de Empleo y Seguridad Social, el Fondo de Ayuda Europea para las personas más desfavorecidas (FEAD) o incluso el Fondo de Asilo, Migración e Integración (FAMI). Además, cuenta con un servicio de mediación, traducción e interpretación que presta sus servicios en tres idiomas extranjeros que son el rumano, el búlgaro y el árabe. Las tareas de mediación se pueden realizar tanto en la misma sede de la asociación como fuera de ella, cuando organismos públicos o privados solicitan su ayuda. Los traductores pueden intervenir en ámbitos muy distintos pero relacionados siempre con las necesidades que se pueden intuir para un inmigrante como el ámbito jurídico, sanitario, educativo, administrativo, laboral, etc.

Por otro lado, en el caso de Francia, existen unas 1500 asociaciones que propician la implementación de políticas de acogida e integración de los inmigrantes recién llegados. Así, la Dirección General de los extranjeros en Francia, con la colaboración de

varias delegaciones interministeriales, va a iniciar el programa AGIR en 2022 para «estructurar el seguimiento hacia el empleo y la vivienda para los beneficiarios de la protección internacional» (BPI; Ministère de l'Intérieur, 2021). Este programa surge como respuesta al considerable incremento de extranjeros en los últimos años y debería desplegarse poco a poco en 27 departamentos que son los más afectados antes de generalizarse a nivel nacional en 2024 en el territorio metropolitano. Se está negociando una adaptación de este programa para los departamentos de ultramar.

Para hablar de asociaciones más en concreto, se puede mencionar l'*Association pour la Promotion et l'Intégration des Migrants* (APIMIG) creada en el mes de julio del 2013 en París, cuyos objetivos son luchar contra la discriminación migratoria, facilitar la integración y la inclusión de las personas inmigrantes mediante el empleo, reforzar el sentimiento de ciudadanía, de tolerancia y de cohesión social al desglosar los estereotipos y prejuicios. Esta asociación se centra en los jóvenes y mujeres inmigrantes que no tienen trabajo y, por tanto, están aislados de la sociedad y actúan asimismo en los centros educativos para apoyar aún más a los niños.

Para finalizar, una de las asociaciones francesas más antiguas es la ASSFAM (*Association service social familial migrants*) que se encarga, como casi todas las asociaciones que hemos mencionado, de la acogida y la integración de los inmigrantes, así como de sus familias desde el año 1951 fomentando su inclusión social y laboral y asegurándose de que sus derechos sean respetados. Tienen la facultad de formar agentes a favor de la integración que trabajan en instituciones o en otras asociaciones. Además, ASSFAM/ARTEMIS lleva a cabo programas educativos para fomentar el diálogo entre culturas, luchar contra los prejuicios, promover los derechos y libertades garantizados por los principios del laicismo, ahondar en las fuentes profundas de nuestra memoria colectiva y deconstruir los métodos de las teorías conspirativas. Tras organizar eventos culturales y creativos innovadores y participar en actividades discursivas inclusivas, ASSFAM/ARTEMIS ha desarrollado programas originales de educación social para jóvenes de 13 a 25 años, como el taller «Fake News Factory»<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> *Atelier 13-16 ans: Fake News Factory*. (2022, 11 abril). Ville de Savigny-le-Temple. <https://savigny-le-temple.fr/content/atelier-13-16-ans-fake-news-factory>

En esta página web, se organiza unas actividades entre las cuales la de «Fake News Factory» que consiste, para los participantes, redactar un artículo periodístico para luego analizarlo, con el objetivo de luchar contra el odio y la conspiración.

Todas estas asociaciones se dedican a la defensa de los derechos de los inmigrantes recién llegados con valores comunes como el derecho de vivir con sus familiares, el reconocimiento, la aceptación y el respeto mutuo que hace más fuerte nuestra diversidad cultural y la igualdad de oportunidades (ASSFAM, s. f.).

### 3. Bilingüismo

El bilingüismo es un concepto cada vez más utilizado hoy en día, rodeado de varios estereotipos positivos y negativos, pero ¿en qué consiste realmente? A lo largo de los años, muchos son los lingüistas, los sociólogos o psicólogos que intentaron definir este concepto que está cada vez más presente en nuestro mundo globalizado (tabla con las diferentes definiciones a continuación). Una que incluye las principales características de una persona bilingüe es la de Titone que define el bilingüismo como « la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propias de la misma sin parafrasear la lengua nativa. La persona bilingüe posee la facultad de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin dificultad cada vez que surge la ocasión » (Titone, 1976: 13).

Es más común hablar de niños bilingües que tienen padres de diferentes nacionalidades y que, por tanto, han sido educados con un mínimo de dos idiomas en el hogar. Sin embargo, un adulto también es capaz de convertirse en bilingüe a lo largo de su vida (por ejemplo, un francés que ha decidido trabajar en España y lleva mucho tiempo viviendo allí). Durante mucho tiempo, ser bilingüe no estaba favorablemente considerado porque la opinión general era que estar en contacto constante con varios idiomas impediría al niño tener un buen nivel en ambas lenguas y expresarse correctamente a nivel lingüístico, ya que existe un riesgo muy alto de que mezcle las dos. Esto es un fenómeno común, pero cuando el niño está en edad escolar, es capaz de utilizar y distinguir las dos lenguas.

AUTOR	DEFINICIÓN
BLOOMFIELD (1933)	El bilingüismo implica "un dominio de dos lenguas igual que un nativo". En otras palabras, es la capacidad para hablar dos lenguas como lo hacen los hablantes de lengua materna produciendo enunciados bien formados, portadores de significación.
HAUGEN (1953)	La persona bilingüe puede utilizar expresiones completas y con significado en diferentes lenguas.
WEINREICH (1953)	La práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará bilingüismo y las personas implicadas bilingües.
WEISS (1959)	El uso directo, activo y pasivo de dos lenguas por el mismo sujeto hablante; entendiéndose por activo cuando se habla, y pasivo cuando se recibe o entiende.
MACNAMARA (1967)	La capacidad para desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua.
MARTINET (1976)	El sujeto bilingüe es aquel que puede expresarse en dos lenguas naturales.
MACKEY (1976)	La cualidad de una persona o de una población que hace uso corriente de dos lenguas sin una aptitud marcada por una lengua más que por la otra.
TITONE (1976)	La capacidad de un individuo de expresarse en una segunda lengua respetando los conceptos y las estructuras propias de la misma.
BLANCO (1981)	Aquella persona que es capaz de codificar y decodificar en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.
CERDÁ MASSÓ (1986)	La aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, dicese de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados.
HARDING Y RILEY (1998)	Los individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados que les requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo a con los usos que realiza en cada lengua.
ROMAINE (1999)	Aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes.
LAM (2001)	El fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

(Fandiño Parra & Bermúdez, 2016)

### 3.1. Ser bilingüe

Para un adulto que se ha criado en una familia en la que sólo se hablaba una lengua, suele ser complicado entender el concepto de bilingüismo. Entre las muchas ideas preconcebidas que existen sobre este tema está la de que el bilingüismo es una excepción o que basta con oír o hablar un idioma para ser bilingüe. Es mucho más complejo que eso. Hay que estar expuesto a la lengua con la suficiente regularidad, practicarla y ampliar sus conocimientos para considerarse bilingüe. Además, volviendo a la primera afirmación, hay alrededor de un 65-70% de bilingües o incluso multilingües en el mundo. De hecho, no hay que olvidar que cualquier ser humano puede llegar a ser bilingüe a lo largo de su vida, aunque sea más fácil hacerlo a una edad temprana.

Cuando se habla de bilingüismo, la mayoría de la gente se refiere a niños que han sido educados desde una edad temprana con las dos lenguas maternas de sus respectivos padres. Como se ha mencionado anteriormente, los niños bilingües no dominan perfectamente los dos idiomas, el nivel de dominio de una persona a otra puede fluctuar.

En el caso de los bilingües, tienen muy a menudo una lengua dominante; es poco común para un niño tener un bilingüismo completo, o sea que domine los dos idiomas a un nivel idéntico. Esto es aún más cierto en el transcurso de la vida, en función del desarrollo personal y/o profesional. Puede haber vivido en un país en el que se hablaba su lengua A y luego haberse trasladado a un país en el que se habla su lengua B, por ejemplo, por lo que su lengua dominante ya no es la A sino la B.

Según Barbara Baeur, autora de *Le défi des enfants bilingues* (El reto de los niños bilingües en español), en el caso de los niños, el bilingüismo «tardío» es cuando se enseña la segunda lengua después de los seis años (Lambert, s. f.). Antes de los 6 años, podemos hablar de bilingüismo precoz (Hourcade, 2019). Si se introduce la segunda lengua antes de los 3 años, nos referimos al bilingüismo simultáneo, en caso contrario, se denomina consecutivo. Parece obvio que cuanto antes se exponga un niño a una segunda o tercera lengua, antes podrá asimilarla y dominarla. Sin embargo, hay que tener cuidado porque si una de las dos lenguas no se utiliza con regularidad durante la infancia, el niño también puede olvidarla muy rápidamente.

En cuanto al aprendizaje de idiomas, se observó y afirmó que evoluciona por etapas. De 0 a 1 año, el bebé gorjea, no habla realmente, pero está expuesto a las primeras palabras pronunciadas por sus padres. A los 2 años, un niño puede decir unas 50 palabras. En el momento crítico de los 2 años y medio, registra casi diez palabras al día y empieza a formar sus primeras frases sencillas a partir de unas pocas palabras, pasando de «Mamá peluche» a «Mamá quiero mi peluche», por ejemplo. Se puede decir que a los 4 años se ha adquirido la sintaxis, pero que a partir de los 7, el cerebro del niño ha madurado, lo que significa que ya no puede aprender un idioma de forma intuitiva. A partir de esa edad, sólo aprenderá idiomas y no un lenguaje. Es a partir de esta edad cuando las segundas lenguas que el niño aprende dejan de considerarse lenguas maternas. Por lo tanto, no es necesario dominar completamente la primera lengua antes de empezar a aprender la segunda. Por el contrario, cuanto antes se exponga un niño a una lengua, más fácil le resultará asimilarla. Las dos lenguas no están «localizadas» en el mismo lugar del cerebro. Según los psicolingüistas, una segunda lengua extranjera no pone en peligro la primera, que también es una lengua materna. En cambio, se alimentan mutuamente.

Asimismo, existe 3 tipos de bilingües:

- bilingüe compuesto: cuando el niño ha llegado al país de acogida de pequeño desarrolla dos códigos lingüísticos al mismo tiempo, por tanto, un solo grupo de conceptos, puesto que está aprendiendo dos idiomas mientras se está integrando en el mundo.
- bilingüe consecutivo: es el caso de los jóvenes que emigraron un poco más tarde y que están aprendiendo una lengua en el colegio y siguen hablando su lengua materna con sus padres en casa.
- bilingüe de edad adulta: se trata de los padres, adultos que llegaron “muy tarde” al país y aprendieron la segunda lengua mediante su lengua materna.

De todas formas, todos estos tipos de aprendizaje llegan a conseguir que una persona sea o se convierta en bilingüe. El bilingüismo permite al cerebro desarrollar una mayor cantidad de materia gris, que contiene una gran parte de las neuronas, al tiempo que le facilita realizar más actividades cognitivas en ciertas áreas del cerebro por hablar un segundo idioma. Sorprendentemente, practicar varios idiomas a lo largo de la vida puede retrasar hasta 5 años ciertas enfermedades cerebrales como el Alzheimer o la demencia.

Cierto estudio realizado por dos investigadores llamado *Le bilinguisme au-delà du langage: la thèse de la double personnalité* («El bilingüismo más allá del lenguaje: la tesis de la doble personalidad», en español) demuestra que los bilingües pueden cambiar significativamente su personalidad dependiendo del idioma que utilicen (Dieguez & Hemmerle, 2014). En concreto, explican que, dependiendo de la lengua que hablen, los bilingües perciben el mundo según el contexto cultural y lingüístico en el que se encuentran y perciben las cosas con una inteligencia emocional diferente. Los participantes en este estudio indican que son más sensibles y auténticos cuando hablan su lengua materna. Más adelante, añaden que los bilingües suelen emocionarse más cuando se trata un tema sensible, triste o alegre en su lengua materna porque les afecta directamente. Lo mismo ocurre con los insultos. Esto se explica por el hecho de que la lengua materna o la primera lengua se ha aprendido y enseñado de forma natural; existe una especie de vínculo emocional entre los seres humanos y su lengua "del corazón" que es indescriptible y que acentúa la carga emocional. Por poner un ejemplo, una declaración de amor no tendrá el mismo impacto en el individuo bilingüe si se pronuncia en su lengua materna o en su segunda lengua. Y este es un sentimiento que no se puede controlar.

Para concluir el tema de la definición del bilingüismo, voy a citar Prisbrey que considera lo siguiente: «El bilingüismo es el poder de percibir el mundo desde la perspectiva de los dos idiomas. [...] Si puedes mirar a tu alrededor y observar el mundo entero completamente en el idioma extranjero, o cuando el idioma existe más allá de las palabras y existe en conceptos e ideas, cuando piensas en el otro idioma y vives en los dos a la vez, serás bilingüe» (Prisbrey, 2013).

### **3.2. Ventajas y desventajas**

Parece evidente que ser bilingüe conlleva varias ventajas como también algunos inconvenientes que hace falta definir para entender aún más la complejidad del concepto del bilingüismo.

Al estar inmersos en varias lenguas desde su nacimiento, en la gran mayoría de los casos, los niños bilingües se sienten profundamente atraídos por los idiomas cuando crecen. Dominan todos los códigos sociales de sus lenguas maternas y son capaces de adaptarse muy fácilmente a ambas culturas. Una de las formas de demostrarlo, entre otras muchas, es su capacidad para hacer humor en ambas. No todos acabarán siendo profesores de idiomas o traductores, pero tendrán un vínculo especial con las lenguas extranjeras en general. Para cambiar con frecuencia de una lengua a otra, los bilingües se ven obligados a prestar atención a su entorno para adaptarse rápidamente a él. Por ello, sus cerebros desarrollan una agilidad que les facilita realizar diferentes tareas al mismo tiempo en relación con las personas monolingües.

Una de las grandes ventajas del bilingüismo, y una de las grandes dificultades para un traductor, es entender el simbolismo de las palabras y los modismos. Ser bilingüe permite al niño, o al adulto, comprender textos y expresiones que no han sido traducidos a su primera lengua, pero también, y, sobre todo, descubrir otra forma de expresarse, de reflexionar, de percibir el mundo.

Asimismo, para el mundo laboral, es una de las grandes ventajas de dominar al menos dos idiomas. En una sociedad que se está internacionalizando y globalizando cada vez más, los empleadores se sienten atraídos por estos perfiles multilingües, que son una ventaja, sobre todo para las grandes empresas.

También se puede observar que los niños precoces tienen más habilidades comunicativas y de concentración. Esto se debe a que tienen que hacer un esfuerzo para concentrarse en las palabras que utilizan en una u otra lengua. Al vivir a diario entre dos lenguas, dos culturas, dos mundos, los niños bilingües son generalmente de mente abierta, más tolerante, teniendo la oportunidad de crecer rodeados de personas con orígenes diferentes.

Algunos estudios han demostrado que los niños bilingües tienen ventajas en términos de capacidad intelectual, más flexibilidad mental, un sentido de la creatividad más desarrollado, formas de pensar más originales que también les permiten encontrar más fácilmente no una sino dos o tres soluciones a un problema. «El bilingüismo es un regalo de la vida para los niños» (Colombant, 2011). No sólo serán bilingües y biculturales, sino que es un regalo que hay que preservar con cuidado, porque dominar un idioma es una tarea a largo plazo que requiere cierto compromiso por parte de las personas cercanas al niño, especialmente los padres en cuanto a su apoyo.

Entre las desventajas está la presión que se ejerce sobre los niños para que alcancen un nivel satisfactorio y equivalente en ambas lenguas. Si no lo hacen, existe el riesgo de fracaso escolar, pero esto puede llevar sobre todo al miedo de decepcionar a su propia familia al sentirse frustrado y desmotivado en el proceso de estudiar.

Del mismo modo, si los niños tienen problemas de desarrollo del lenguaje, esto representaría un coste y una ayuda importantes, ya que supondría abordar los distintos problemas por profesionales en ambas lenguas.

En cuanto a la integración con los demás niños, los niños bilingües suelen tener dificultades para encontrar su lugar en el patio de recreo porque con demasiada frecuencia se les juzga en función de su origen y de sus capacidades lingüísticas, sobre todo porque los niños suelen ser sinceros y no tienen filtro, razón por la cual pueden herirles con ciertos comentarios.

### **3.3. Educación y escuelas bilingües**

Como resultado de todo lo anterior, la cuestión de la educación bilingüe está creciendo y es cada vez más planteada por los padres. A pesar de todas las ventajas, requiere mucho sacrificio tanto por parte de los niños (en términos de trabajo) como de los padres (en términos de apoyo e implicación en su educación). Es importante sopesar

los pros y los contras de la educación bilingüe con las capacidades y la mentalidad del niño ya que cada asignatura se imparte en los dos idiomas.

Para ello, las escuelas bilingües utilizan un conocido método de aprendizaje que combina la enseñanza de materias no lingüísticas con la lengua extranjera. Se trata del CLIL (Content and Language Integrated Learning), también llamado el AICLE en español por Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Luján, 2016). Este término técnico es más conocido como inmersión lingüística. Cuando se habla de este método, a veces se le denomina enseñanza de doble propósito, que consiste en enseñar los conocimientos específicos de cada asignatura a la vez que se mejora el nivel lingüístico de la lengua extranjera. El hecho de que se impartan cursos generales, como la historia, por ejemplo, en la lengua extranjera, permite al alumno situarse en contextos reales, sobre los que puede construir un vocabulario más elaborado. Se trata de una aplicación directa y activa de la lengua extranjera para que el alumno se acostumbre a hablar el idioma y a utilizarlo en situaciones cotidianas. Los profesores se encargan de que sus clases sean interactivas, basadas en actividades y no sólo en la teoría, para que sea cada vez más fluida para el alumno.

Se nota también que, en España, existe dos tipos de modelos de enseñanza en cuanto al aprendizaje bilingüe. Por un lado, está el modelo de sumersión lingüística en el cual los profesores se centran en la lengua y la cultura del país de acogida para que los niños inmigrantes las asimilan y se olvidan poco a poco su propia lengua materna. Por otro lado, y, muy al contrario, tenemos el modelo de inmersión lingüística que centra su enseñanza en los dos idiomas para los niños adquieren conocimientos lingüísticos y culturales de la segunda lengua utilizando simultáneamente los dos. Por desgracia para estos niños, la mayoría de las aulas españolas siguen un sistema de sumersión lingüística con una atención profunda hacia el castellano (Sarfak Mohamed, 2016). No obstante, también se crearon centros educativos donde hay dos lenguas cooficiales o colegios bilingües con el inglés como lengua extranjera que siguen políticas de inmersión lingüística.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que estas escuelas bilingües no son accesibles para todos. Suelen estar ubicadas en torno a las grandes ciudades y, por supuesto, no pueden acoger a toda la población inmigrante cuya lengua materna no es el francés (en Francia) y el español en el otro caso, sino también a los niños cuyos padres

quieren que tengan una educación bilingüe. En algunas regiones, más en España que en Francia, también hay escuelas bilingües que enseñan la lengua nacional y una lengua regional. Por mi experiencia, conozco a algunas personas bilingües, de padres cuya lengua materna no era la de su país de residencia, que entraron en las escuelas ordinarias a una edad temprana. Aun así, creo que la educación bilingüe puede tener grandes beneficios para los niños inmigrantes que acaban de llegar a su país de acogida porque podrán aprender y seguir un currículo escolar en un entorno que les integra más, ya que los otros niños y también los adultos entienden y aprenden (en el caso de los niños nativos) su lengua materna. Además, la enseñanza bilingüe permite al niño inmigrante que aún tiene dificultades para expresarse o entender su segunda lengua utilizar su primera lengua de escolarización para pedir aclaraciones al profesor con el objetivo de avanzar en su desarrollo personal lingüístico.

Históricamente, Francia no es un país con tradición de educación bilingüe. Aunque este concepto es cada vez más importante hoy en día, no siempre ha sido así. Paralelamente, también existe la educación internacional, que no ofrece tantas horas de matemáticas, historia y ciencias, por citar algunas, en el idioma extranjero, pero permite a los niños cursar ciertas asignaturas en una lengua distinta a la materna. Sin embargo, hay que añadir que estas clases internacionales se dirigen a una población diferente. Estas clases están más pensadas para hablantes nativos que quieren adquirir más conocimientos en una determinada lengua extranjera, mientras que la educación bilingüe está más destinada a alumnos inmigrantes o cuyos padres tienen doble nacionalidad, por ejemplo. Corresponde a los padres elegir para sus hijos entre el simple aprendizaje de una lengua extranjera o la opción de un verdadero biculturalismo (Maillard, 1995).

Cuando se trata de la educación internacional o de las secciones europeas, Francia suele tener dificultades para encontrar profesores capaces de enseñar ciertas materias básicas en una lengua extranjera. Por experiencia propia, en el instituto donde yo estaba matriculada, la sección europea española solo se podía cursar por los alumnos especializados en la carrera científica ya que el único profesor facultado, y por supuesto titulado, para enseñar su asignatura de especialización era un profesor de matemáticas.

Aunque en teoría pueda parecer sencillo practicar el bilingüismo, es una ventaja que requiere práctica a lo largo del tiempo porque el bilingüismo se puede adquirir, a diferentes escalas, pero es muy fácil de perder. Si los bilingües no están suficientemente

expuestos a la lengua extranjera, corren el riesgo de perder el vocabulario y luego las habilidades lingüísticas a medida que avanzan. La lengua que antes era mayoritaria se convertirá en minoritaria y acabará desapareciendo de la memoria de la persona si realmente no la utiliza durante años o incluso décadas. Todavía le quedarán algunos conocimientos, porque dudo que la gente pueda olvidar un idioma que aprendió en la escuela o que le enseñaron sus padres a una edad temprana, pero probablemente perderá vocabulario bastante complejo, fluidez y corrección con el tiempo.

## Conclusión

Para concluir este trabajo de investigación sobre la integración de los niños inmigrantes en los sistemas educativos francés y español y su aprendizaje bilingüe, podemos observar que, para hacer frente a la llegada del creciente número de inmigrantes, los gobiernos español y francés no se han quedado de brazos cruzados y han puesto en marcha normas legislativas y luego mecanismos para mejorar su integración en la sociedad y, en particular, atendiendo a la escolarización de los alumnos alófonos en nuestros centros educativos.

En primer lugar, hemos empezado con la formación necesaria para los profesores que trabajan en centros que pueden recibir niños inmigrantes. El multiculturalismo en el aula es un fenómeno al que no todos los profesores se enfrentan necesariamente a diario. Es un ejercicio difícil acoger a niños que no entienden el idioma del país y que, además, a veces tienen un pasado complicado. En estas circunstancias, la mejor solución para los profesores es formarse en la enseñanza del español o del francés como lengua extranjera. También pensamos que es importante subrayar el hecho de que la enseñanza es una disciplina que evoluciona con el tiempo y, por lo tanto, sería conveniente que los profesores realizaran cursos de formación a lo largo de su carrera que les permitieran no solo evolucionar, aprender nuevos métodos de aprendizaje, sino también conocer las diferentes culturas para poder atender a estos niños con dificultades. En la actualidad, los profesores señalan que no se sienten suficientemente apoyados por las instituciones porque les falta formación, a pesar de que se están desarrollando iniciativas, incluso a escala europea.

Para acoger a los niños de origen inmigrante en las condiciones más adecuadas, sus derechos deben estar necesariamente regulados por la ley. El punto de partida es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que pone la educación al alcance de todos. Después, la Unión Europea ha adoptado legislación y ha puesto en marcha algunos programas para promover la educación multicultural a todos los niveles. Sin embargo, no siempre es fácil establecer planes a nivel europeo porque cada país miembro es libre de seguir o no las políticas educativas propuestas. En cuanto a Francia, el derecho a la educación para todos está garantizado por el Código de Educación francés, y el Estado también ha formulado numerosas recomendaciones sobre la acogida e integración de los niños inmigrantes en las escuelas francesas. En cambio, en España las cosas son un poco

más complicadas porque son las comunidades autónomas las que establecen sus propias políticas educativas. En particular, estudiamos el ejemplo de Andalucía, Canarias, Cataluña y la comunidad de Madrid, las cuales han creado en mayor o menor medida programas y mecanismos de acogida e integración para los niños inmigrantes, como las "Aulas de enlace" o el Programa de refuerzo, orientación y apoyo (PROA).

Por último, hemos analizado el tema que está directamente relacionado con nuestro máster, que es el papel de los traductores y/o intérpretes en el ámbito de la educación de los inmigrantes. Pronto nos dimos cuenta de que, aunque en España y más concretamente en la comunidad de Madrid, existe un servicio de traductores e intérpretes (SETI), los colegios no suelen solicitarlos. Cuentan más con los mediadores interculturales. Asimismo, en Francia es aún más difícil encontrar un servicio dedicado exclusivamente a la traducción e interpretación escolar. Son las agencias de traducción especializadas en este campo, entre otras, las que responderán a las necesidades. Además, ahora existen aplicaciones de traducción automática que pueden ayudar a padres y profesores a comunicarse más fácilmente. También se observó que el uso de intérpretes en las aulas en Francia estaba más desarrollado cuando se trataba de niños sordos y con problemas de audición.

En la segunda parte de nuestro trabajo, nos hemos dado cuenta, a través de los diferentes estudios contemplados, de que la integración a nivel escolar de los niños inmigrantes es de gran importancia por su futuro laboral o en la sociedad en general.

Tanto en Francia como en España, se necesita una educación inclusiva que lleve el mensaje de la tolerancia y sea impartida por profesores preparados para tratar las diversidades étnicas y socioeconómicas. Para hacer frente al fenómeno creciente de la inmigración, Francia ha reaccionado creando centros UPE2A que acogen a alumnos con dificultades para acelerar el proceso de aprendizaje del francés y permitirles integrarse lo antes posible con otros alumnos nativos. El proceso de escolarización, y en particular el de matriculación, puede ser a veces largo y requerir mucha paciencia, especialmente cuando el alumno tiene más de 12 años. En España, también existe un programa similar para aquellos niños cuya lengua materna no es el español, las Aulas de Inmersión Lingüística.

En ambos países se observa que los jóvenes inmigrantes tienen dificultades para finalizar el bachillerato y/o continuar sus estudios en la enseñanza superior. También se

observa que la tasa de abandono escolar es a veces muy alta en estas comunidades, ya que sigue siendo difícil para los niños adaptarse a una lengua que no dominan desde muy pequeños. ¿Deberían recibir más apoyo a lo largo de su escolarización para garantizar que tienen las mismas posibilidades de éxito o se debe a otros factores? Por desgracia, hay ciertos factores cuyas consecuencias no se pueden controlar, a saber, los factores socioeconómicos y las aspiraciones del alumno, pero también de los padres, con respecto al futuro de sus hijos en el entorno escolar.

Por otra parte, desde un punto de vista exclusivamente social, está claro que es en la escuela donde empiezan a desarrollarse los vínculos y las relaciones sociales. Sin embargo, los niños inmigrantes se enfrentan a un problema bastante importante, que es la barrera del idioma. Por experiencia, es mucho más fácil para un niño aprender un nuevo idioma cuando es joven. Sin embargo, la sociedad también tiene que adaptarse a ellos y esto empieza con la educación. Por eso, es aconsejable que los profesores no dividan la clase en dos, sino que busquen la manera de que los niños, nativos o no, se ayuden y trabajen juntos.

Asimismo, pudimos comprobar que los padres tienen un papel considerable en la educación de sus hijos. Cada vez hay más programas para que los padres participen en el aprendizaje de sus hijos, ya que los datos demuestran que tienen grandes expectativas en los sistemas educativos, ya sean franceses o españoles, para que sus hijos tengan un destino mejor que el suyo. Por último, las asociaciones ayudan especialmente a los inmigrantes a integrarse en la sociedad, ofreciéndoles formación, talleres y cursos para mejorar sus conocimientos lingüísticos en el país de llegada y, posteriormente, para integrarse en el mercado laboral y en la sociedad y hacer que se respeten sus derechos.

Finalmente, en la tercera y última parte, hemos considerado hablar del bilingüismo porque es un fenómeno que se produce de forma natural cuando los niños extranjeros se incorporan a un sistema educativo en el que no se habla su lengua materna o primera lengua de escolarización, para aquellos que ya han sido escolarizados.

En general, hay muchas ideas preconcebidas y prejuicios sobre los niños bilingües que desdibujan la definición real de bilingüismo. Evidentemente, las definiciones pueden variar, pero podríamos concluir diciendo que una persona bilingüe es alguien capaz de entender, lingüística y culturalmente, y hablar con bastante fluidez dos idiomas diferentes sin necesariamente conocerlos a la perfección. Hemos podido observar las diferentes

fases del aprendizaje bilingüe, pero también los "tipos" de bilingüismo según la edad y las condiciones en las que se empieza a dominar la nueva lengua extranjera. También nos interesaba el posible cambio de personalidad de los bilingües en función de la lengua en la que se expresan y así perciben una cultura diferente. Al haberme enfrentado yo misma a este ejercicio durante este año como expatriada en España para cursar este máster, me di cuenta de que me resulta más fácil hablar de mis sentimientos o, por el contrario, conmoverme, positiva o negativamente, cuando alguien me habla o se dirige a mí en francés. Aunque una persona bilingüe entienda el significado en ambos idiomas, puede reaccionar de forma diferente según sea su lengua materna o no.

A continuación, hemos intentado repasar las diferentes ventajas e inconvenientes de ser bilingüe. Entre las ventajas están la facilidad para aprender lenguas extranjeras, para encontrar trabajo y para comunicarse y concentrarse. De hecho, se dice que los bilingües tienen una mayor capacidad de concentración porque intentan regularmente elegir palabras y construir frases en el idioma correcto. Por otra parte, debido a los malabarismos entre las dos lenguas, a veces les resulta difícil alcanzar un nivel lingüístico suficiente en ambos idiomas, lo que provoca cierta frustración y presión.

Además, como ya hemos comentado en la segunda parte, la integración con niños nativos puede ser complicada, sobre todo al principio, cuando hay una falta total de comprensión lingüística.

Para integrar y acoger a estos niños en buenas condiciones, se han puesto en marcha numerosas medidas. En particular, hemos destacado el crecimiento de la educación en centros bilingües, que permiten a los alumnos desarrollarse en un entorno que vincula tanto la lengua extranjera como, en la mayoría de los casos, su lengua materna, lo que facilita su aprendizaje multicultural. Para los padres, es importante averiguar de antemano dónde se encuentra la escuela y el procedimiento de inscripción, ya que estas escuelas no están presentes en todo el país. Además, en estas escuelas no se imparten muchas combinaciones de idiomas, sino que suelen ser las lenguas extranjeras más enseñadas, como el inglés, el español y el francés.

En resumidas cuentas, nos pareció aún más interesante tratar este tema en nuestro TFM con la situación que estamos viviendo desde hace ya varios meses, que es la guerra en Ucrania. Miles de refugiados ucranianos han huido de su país para llegar a un país europeo más seguro en el que se sientan protegidos. Este ha sido el caso de muchos de los países vecinos de Ucrania, así como de Francia y España. En consecuencia, los niños

y niñas procedentes de Ucrania están teniendo que integrarse en un centro educativo español o francés. Podemos afirmar que se ha producido una llegada masiva que no estaba realmente prevista y a la que los profesores tuvieron que hacer frente con los medios de los que disponen, que son los hemos descrito en este TFM. Como el futuro es incierto, los diferentes gobiernos deberán abordar la cuestión y aportar mejores ideas así como soluciones para la integración de estos niños y otros que pudieran venir en nuestros sistemas educativos.

## Referencias bibliográficas

- Accem. (2008, 1 enero). *Guía Escolar. El Sistema Educativo en España*. Accem. Recuperado 8 de junio de 2022, de <https://www.accem.es/guia-escolar-el-sistema-educativo-en-espana/>
- Action Enfance. (s. f.). *Quel est le rôle de l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) ?* ACTION ENFANCE. Recuperado 31 de mayo de 2022, de <https://www.actionenfance.org/aide-sociale-a-l-enfance-ase/>
- Alarcón Neve, L. J. (s. f.). *EL FENÓMENO DEL BILINGÜISMO Y SUS IMPLICACIONES EN EL DESARROLLO COGNITIVO DEL INDIVIDUO*. Recuperado 9 de agosto de 2022, de [https://www.uv.mx/cpue/colped/N\\_29/el\\_fen%C3%B3meno\\_del\\_biling%C3%BCi\\_smo.htm](https://www.uv.mx/cpue/colped/N_29/el_fen%C3%B3meno_del_biling%C3%BCi_smo.htm)
- Anna Campos. (2016, 17 octubre). *Fenómeno migratorio en España: ¿de la inmigración a la emigración?* CaixaBank Research. Recuperado 24 de marzo de 2022, de <https://www.caixabankresearch.com/es/economia-y-mercados/mercado-laboral-y-demografia/fenomeno-migratorio-espana-inmigracion-emigracion>
- ASILIM. (s. f.). *Asociación para la integración lingüística del inmigrante en Madrid*. Asilim. Recuperado 17 de junio de 2022, de <https://asilim.org/>
- ASSFAM. (s. f.). *ASSFAM*. Recuperado 18 de junio de 2022, de <http://www.assfam.org/#qui-sommes-nous>
- Batanero, J. M. F. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: Un reto educativo. *Educación y educadores*, 7, 33-44. Recuperado 4 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041011>
- BCN Languages. (2015, 25 mayo). *¿Por qué los niños aprenden inglés tan rápido?* BcnLanguages. Recuperado 9 de mayo de 2022, de <https://www.bcnlanguages.com/blog/ninos-aprenden-ingles-rapido/>
- Bekemans, L., & Ortiz de Urbina, Y. (1998). *Étude sur l'Éducation : L'enseignement des immigrés dans l'Union Européenne*. EDUC 100 FR, 96. Recuperado de 21 de junio de 2022, de [https://www.europarl.europa.eu/workingpapers/educ/pdf/100\\_fr.pdf](https://www.europarl.europa.eu/workingpapers/educ/pdf/100_fr.pdf)

- Bonilla, D. (2017, 11 abril). *Escolarización de niños inmigrantes en España*. Cómo se tramita. Recuperado 8 de junio de 2022, de <https://comosetramita.com/escolarizacion-de-inmigrantes-no-residentes-en-espana>
- Caldentey, D. (2019, 16 mayo). *Cómo integrar eficazmente a los inmigrantes en tu aula*. UNIR. Recuperado 4 de junio de 2022, de <https://www.unir.net/educacion/revista/como-integrar-eficazmente-a-los-inmigrantes-en-tu-aula-y-fomentar-la-inclusion/>
- Calero, J. (2020, 4 diciembre). *La población de origen inmigrante en el sistema educativo español*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado 25 de marzo de 2022, de <https://www.sociedadeducacion.org/blog/la-poblacion-de-origen-inmigrante-en-el-sistema-educativo-espanol/>
- Centre d'observation de la société. (s. f.). *Un siècle d'évolution de la présence des immigrés et étrangers en France*. Recuperado 28 de marzo de 2022, de <https://www.observationsociete.fr/population/immigres-et-etrangers/levolution-du-nombre-detranagers-et-dimmigres-en-france/>
- Cerrillo, R., & Gómez, E. N. (2004). Aulas de enlace: Una iniciativa pedagógica, integradora e intercultural. *Tendencias pedagógicas*, 9, 203-216. Recuperado 12 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142241>
- Cervantes, C. C. V. (s. f.). *CVC. Diccionario de términos clave de ELE. Lengua materna*. Instituto Cervantes. Recuperado 22 de marzo de 2022, de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguamaterna.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm)
- CLIL... *Ça me dit quelque chose*. (s. f.). Cachadartsplastiques. Recuperado 4 de julio de 2022, de <http://cachadartsplastiques.jimdofree.com/l-apprentissage-clil/c-est-quoi-clil/>
- Colombant, K. (2011, 24 mayo). *Les avantages du bilinguisme*. Français du monde-adfè - Association Démocratique des Français à l'Étranger. Recuperado 4 de julio de 2022, de <https://www.francais-du-monde.org/2011/05/24/les-avantages-du-bilinguisme/>
- Comunidad de Madrid. (2017, 19 abril). *Centros de Participación e Integración de Inmigrantes*. Comunidad de Madrid. Recuperado 17 de junio de 2022, de

<https://www.comunidad.madrid/servicios/asuntos-sociales/centros-participacion-e-integracion-inmigrantes>

Comunidad de Madrid. (2018, 16 noviembre). *Facilitamos la integración de alumnos extranjeros gracias a 80 aulas de enlace*. Comunidad de Madrid. Recuperado 9 de junio de 2022, de <https://www.comunidad.madrid/noticias/2018/11/18/facilitamos-integracion-alumnos-extranjeros-gracias-80-aulas-enlace>

Conseil de l'Europe. (s. f.). *Formation des enseignants de langue travaillant auprès de migrants adultes*. Intégration Linguistique des Migrants Adultes (ILMA). Recuperado 19 de junio de 2022, de <https://www.coe.int/fr/web/lang-migrants/teacher-training>

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. (2017). *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)*. Gobierno de Canarias. Recuperado 25 de junio de 2022, de [https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades\\_apoyo\\_educativo/](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/)

Coomans, F. (2018, 11 octubre). *L'éducation pour les migrants : Un droit de l'homme inaliénable*. UNESCO. Recuperado 21 de mayo de 2022, de <https://fr.unesco.org/courier/2018-4/education-migrants-droit-lhomme-inalienable>

Culiañez Alcolea, C. (2017). *L'éducation bilingue en Espagne : Un long chemin à parcourir* [TFG, Universidad de Zaragoza]. Recuperado 2 de julio de 2022, de <https://zagan.unizar.es/record/62766?ln=fr>

Culturefrance.kz. (2016, 18 julio). *L'Alliance française dans le monde*. culturefrance.kz. Recuperado 19 de junio de 2022, de <https://www.culturefrance.kz/L-Alliance-francaise-dans-le-monde?lang=fr>

Diario Oficial de la Unión Europea. (2013, 29 junio). *Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013, por la que se aprueban normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional*. Recuperado 20 de junio de 2022, de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2013-81290>

- Dieguez, S., & Hemmerle, S. (2014). Le bilinguisme au-delà du langage : La thèse de la double personnalité. *Revue de neuropsychologie*, 6(3), 182-190. Recuperado 3 de julio de 2022, de <https://doi.org/10.3917/rne.063.0182>
- Direcciones de Area - Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades. (s. f.). *SETI: Servicio de traductores e intérpretes*. EducaMadrid. Recuperado 6 de julio de 2022, de <https://www.educa2.madrid.org/web/direcciones-de-area/seti1>
- DREIC. (2018). L'inclusion scolaire des élèves migrants au sein de l'Union européenne. *Administration & Éducation*, N°166(2), 165. Recuperado 20 de junio de 2022, de <https://doi.org/10.3917/admed.166.0165>
- Educo. (2020, 21 febrero). *¿Por qué es importante la lengua materna?* Cuaderno de Valores: el blog de Educo. Recuperado 22 de marzo de 2022, de <https://blog/blog/por-que-es-importante-la-lengua-materna>
- Éduscol. (2022, marzo). *Centre académique pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs* (CASNAV). Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. Recuperado 25 de abril de 2022, de <https://eduscol.education.fr/1201/centre-academique-pour-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-itinerantes-et-de-voyageurs-casnav>
- El Mundo. (2022, 10 abril). *La Comunidad de Madrid crea 25 nuevas aulas de enlace para atender a los alumnos ucranianos*. ELMUNDO. Recuperado 11 de junio de 2022, de <https://www.elmundo.es/madrid/2022/04/11/62530c8cfdddf6178b45a6.html>
- Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. (s. f.). *UNESCO GEM Report*. Recuperado 30 de mayo de 2022, de <https://es.unesco.org/gem-report/>
- Esteban Frades, S., & Romero Ureña, C. (2021). El proceso de la migración en relación con la educación del alumnado inmigrante en España: Integrantes a tener en cuenta. *Educação Temática Digital*, 23(3), 641-657. Recuperado 14 de junio de 2022, de <https://doi.org/10.20396/etd.v23i3.8664152>
- Europa Press. (2007, 11 julio). *Gobierno español y la OEI realizarán programas conjuntos para alumnos inmigrantes en España y sus países de origen*. Europa Press.

Recuperado 23 de junio de 2022, de <https://www.europapress.es/epsocial/migracion/noticia-gobierno-espanol-oei-realizaran-programas-conjuntos-alumnos-inmigrantes-espana-paises-origen-20070711150822.html>

Fandiño Parra, Y., & Bermúdez, J. (2016). Bilingüismo: Definición, perspectivas y retos. *Ruta Maestra*, 43-50. Recuperado 9 de agosto de 2022, de <https://rutamaestra.santillana.com.co/bilinguismo-definicion-perspectivas-y-retos/>

FLE.fr - Agence de Promotion du FLE. (s. f.). *Se former à l'enseignement du FLE*. Recuperado 19 de junio de 2022, de <https://www.fle.fr/Se-former-a-l-enseignement-du-FLE>

Français Langue d'Intégration et d'Insertion. (s. f.). Les Programmes Régionaux d'Intégration des Populations Immigrées (PRIPI). *Français Langue d'Intégration et d'Insertion*. Recuperado 16 de junio de 2022, de <https://fli.atilf.fr/les-actions-pripi/>

France Culture. (s. f.). *De la France à l'Allemagne : Quel accès à l'école pour les enfants migrants ?* Recuperado 9 de marzo de 2022, de <https://www.franceculture.fr/emissions/cultures-monde/de-la-france-a-lallemagne-quel-acces-a-lecole-pour-les-enfants-migrants>

García Godino, B. (s. f.). *COMUNIDAD DE MADRID: AULAS DE ENLACE*. Recuperado 10 de junio de 2022, de <https://sites.google.com/site/lasaulaslingueisticas/home/comunidad-de-madrid-aulas-de-enlace>

Global Voices. (s. f.). *Traduction académique pour établissements*. Recuperado 6 de julio de 2022, de <https://www.globalvoices.com/fr/traduction-secteur-public-scolaire/>

Gobierno de Cataluña. (2017, 24 marzo). *ENS/585/2017, por la que se establece la elaboración y la implementación del Proyecto de Convivencia en los centros educativos en el marco del proyecto educativo de centro*. Recuperado 25 de junio de 2022, de [http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=65420&IDTIPO=247&RASTR=O=c\\$m4343](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=65420&IDTIPO=247&RASTR=O=c$m4343)

González Falcón, I. (2006). *FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INMIGRACIÓN E INTERCULTURALIDAD. REFLEXIONES DESDE LA ESCUELA*. 14. Recuperado

23 de junio de 2022, de [https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5732/1/0235347\\_00015\\_0008.pdf](https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5732/1/0235347_00015_0008.pdf)

González, L. (2017, 12 diciembre). Aulas de acogida: El reto de trabajar con alumnos de otros países. *Blog Emagister*. Recuperado 7 de junio de 2022, de <https://www.emagister.com/blog/aulas-de-acogida-el-reto-de-trabajar-con-alumnos-de-otros-paises/>

Guerrero, B. M. (2022, 9 junio). *Aprender a enseñar enseñando: La formación activa del español como lengua extranjera*. The Conversation. Recuperado 24 de junio de 2022, de <http://theconversation.com/aprender-a-ensenar-ensenando-la-formacion-activa-del-espanol-como-lengua-extranjera-183011>

Haberbüsch-Sueur, S. (2020). *APIMIG*. Maison des réfugiés. Recuperado 18 de junio de 2022, de [https://www.maisondesrefugies.paris/APIMIG\\_a235.html](https://www.maisondesrefugies.paris/APIMIG_a235.html)

Hornillos Jerez, M. (2016). *Los servicios de traducción e interpretación en los centros educativos de la Comunidad de Madrid en el marco de la educación intercultural*. Recuperado 5 de julio de 2022, de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/23654>

Hourcade, L. (2019, 20 marzo). Bilinguisme : Définition, idées reçues et avantages. *Devenir Bilingue*. Recuperado 27 de junio de 2022, de <https://devenirbilingue.com/apprendre/bilinguisme/parler-plusieurs-langues/etre-enfant-bilingue-definition-avantages/>

Ichou, M., & Mettetal, B. (2020, 27 junio). *Les enfants d'immigrés à l'école : Entretien avec Mathieu Ichou*. Ressources - Sciences Économiques et Sociales. Recuperado 17 de mayo de 2022, de <https://ses.ens-lyon.fr/articles/les-enfants-dimmigres-a-lecole-entretien-avec-mathieu-ichou>

Ichou, M., & Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : Enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, 69(4), 617-657. Recuperado 14 de junio de 2022, de <https://doi.org/10.3917/popu.1404.0617>

InfoMigrants. (2018a, 5 abril). *Arriver en France et s'inscrire à l'école*. InfoMigrants. Recuperado 21 de mayo de 2022, de <https://www.infomigrants.net/fr/webdoc/91/arriver-en-france-et-sinscrire-a-lecole>

- InfoMigrants. (2018b, 5 abril). *L'école, et après ?* InfoMigrants. Recuperado 21 de mayo de 2022, de <https://www.infomigrants.net/fr/webdoc/96/lecole-et-apres>
- InfoMigrants. (2018c, 5 abril). *Sur les bancs de l'école pour la première fois.* InfoMigrants. Recuperado 21 de mayo de 2022, de <https://www.infomigrants.net/fr/webdoc/95/sur-les-bancs-de-lecole-pour-la-premiere-fois>
- INSEE. (2022, 1 marzo). *L'essentiel sur... Les immigrés et les étrangers.* Recuperado 28 de marzo de 2022, de [https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#flux\\_radio1](https://www.insee.fr/fr/statistiques/3633212#flux_radio1)
- Institut Départemental Gustave Baguer. (s. f.). *Le service d'interprétation.* Recuperado 4 de julio de 2022, de <http://www.baguer.fr/accompagnement-des-eleves/le-service-d-interpretation>
- Instituto Cervantes. (s. f.). *EU-SPEAK 2 (European Speakers of Other Languages).* Portal del Hispanismo. Recuperado 23 de junio de 2022, de <https://hispanismo.cervantes.es/recursos/eu-speak-2-european-speakers-other-languages>
- Instituto Nacional de Estadística. (2021). *Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2021 Estadística de Migraciones (EM). Año 2020. Datos provisionales.* Recuperado 23 de marzo de 2022, de [https://www.ine.es/prensa/cp\\_e2021\\_p.pdf](https://www.ine.es/prensa/cp_e2021_p.pdf)
- ITC Traductions. (s. f.). Agence de traduction éducation. *ITC FRANCE.* Recuperado 4 de julio de 2022, de <https://www.itc-france-traduction.com/agence-traduction-education/>
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, Pub. L. No. Ley Orgánica 8/1985, BOE-A-1985-12978 21015 (1985). Recuperado 8 de junio de 2022, de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1985/07/03/8>
- Jesús López, M. (2021, 25 enero). Actuaciones para conseguir la integración escolar de niños inmigrantes. *Canal Educación y Sociedad.* Recuperado 4 de junio de 2022, de <https://www.inesem.es/revistadigital/educacion-sociedad/integracion-escolar-de-ninos-inmigrantes/>

- JRS France. (2018, 7 marzo). Enseigner le français aux migrants, apprendre la rencontre. *JRS France*. Recuperado 22 de junio de 2022, de <https://www.jrsfrance.org/enseigner-francais-aux-migrants-apprendre-rencontre/>
- Lambert, C. (s. f.). Le bilinguisme chez l'enfant. *Liceo Francés Internacional de Tenerife*. Recuperado 27 de junio de 2022, de <https://liceofrancelstenerife.es/fr/el-bilinguismo-en-los-ninos/>
- Le système scolaire et la décentralisation*. (s. f.). CapConcours. Recuperado 24 de abril de 2022, de [https://www.cap-concours.fr/donnees/enseignement/preparer-les-concours/concours-de-cpe/le-systeme-scolaire-et-la-decentralisation-mas\\_educ\\_03](https://www.cap-concours.fr/donnees/enseignement/preparer-les-concours/concours-de-cpe/le-systeme-scolaire-et-la-decentralisation-mas_educ_03)
- Liga Española de la Educación (Ed.). (2005). *La población inmigrante en el sistema educativo español. Oportunidades, retos y desafíos*. Fundación Cives. Recuperado 20 de junio de 2022, de [http://mariacomesfayos.com/wp-content/uploads/2018/09/La-poblacion-inmigrante-sistema-educativo-esp\\_-\\_inv2017.pdf](http://mariacomesfayos.com/wp-content/uploads/2018/09/La-poblacion-inmigrante-sistema-educativo-esp_-_inv2017.pdf)
- Luján, I. (2016, 4 marzo). *AICLE / CLIL, cinco cosas que desconocías*. Recuperado 4 de julio de 2022, de [https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especificques/es/blog/aicle/-/clil-cinco-cosas-desconocias-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285960399706&plantilla=MU\\_Didactiques\\_Especificques/Page/TPGDetaill](https://www.uv.es/uvweb/master-investigacion-didactiques-especificques/es/blog/aicle/-/clil-cinco-cosas-desconocias-1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285960399706&plantilla=MU_Didactiques_Especificques/Page/TPGDetaill)
- Maillard, J.-P. (1995). Enseignement bilingue et enseignement international. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 07, 71-78. Recuperado 3 de julio de 2022, de <https://doi.org/10.4000/ries.3958>
- Makooi, B. (2018, 21 noviembre). *Des enfants migrants trop souvent exclus du système éducatif national d'après l'Unesco*. France terre d'asile. Recuperado 22 de mayo de 2022, de <https://www.france-terre-asile.org/actualites/actualites-choisies/des-enfants-migrants-trop-souvent-exclus-du-systeme-educatif-national-d-apres-l-unesco>
- Marzouk, I. I. M. (2013). *Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement/apprentissage du FLE à Bahreïn* [Phdthesis, Université Paul Valéry - Montpellier III]. Recuperado 4 de julio de 2022, de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958833>

Mateus, C. (2018, 2 octobre). *Grâce à une appli, parents étrangers et professeurs parlent la même langue*. leparisien.fr. Recuperado 3 de julio de 2022, de <https://www.leparisien.fr/societe/grace-a-une-appli-parents-etrangeurs-et-professeurs-parlent-la-meme-langue-02-10-2018-7908636.php>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (s. f.). *La scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. Recuperado 21 de abril de 2022, de <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrive-et-des-enfants-issus-de-familles-4823>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (s. f.). *Le réseau de formation des enseignants*. Réseau Canopé. Recuperado 21 de junio de 2022, de <https://www.reseau-canope.fr/>

Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports. (s. f.). *Outils de traduction* [EduSection]. Éduscol, le site des professionnels de l'éducation. Recuperado 4 de julio de 2022, de <https://contrib.eduscol.education.fr/numerique/dossier/competences/rechercher/outils/traduction>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2012, mayo). *Relations école-famille*. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Recuperado 16 de junio de 2022, de <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo22/MENE1222040C.htm>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2014). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France—Le déroulement de l'accueil dans le premier degré*. Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://eduscol.education.fr/document/21349/download>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2014). *Fiches repères pour l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en France—Réussir l'accueil dans l'institution*. Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://eduscol.education.fr/document/21346/download>

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2014, septiembre). *Ressources pour l'accueil et la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)*. Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://eduscol.education.fr/1191/ressources-pour-l-accueil-et-la-scolarisation-des-eleves-allophones-nouvellement-arrivees-eana>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2016). *Repères sur l'inclusion des élèves allophones nouvellement arrivés en classe ordinaire -Développer des pratiques de différenciation pédagogique*. Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Recuperado 1 de junio de 2022, de <https://eduscol.education.fr/document/21361/download>

Ministère de l'Intérieur. (2021a, 5 mayo). *Les associations*. Recuperado 18 de junio de 2022, de <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/fr/Integration-et-Acces-a-la-nationalite/Les-acteurs-de-l-integration/Les-associations>

Ministère de l'Intérieur. (2021b, 15 diciembre). *Lancement d'AGIR, programme d'accompagnement vers l'emploi et le logement*. Recuperado 18 de junio de 2022, de <https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Integration-et-Acces-a-la-nationalite/Lancement-d-AGIR-programme-d-accompagnement-vers-l-emploi-et-le-logement>

Morelli, A. (2019, 26 julio). *Qu'est-ce qu'une langue maternelle? Pop Translation*. Recuperado 22 de marzo de 2022, de <https://poptranslation.com/quest-ce-quune-langue-maternelle/>

Motoso, P. & Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. (2010). *Guía de Buenas Prácticas en las relaciones entre familias inmigrantes y escuela*. 40. Recuperado 17 de junio de 2022, de [https://www.berrigasteiz.com/site\\_argitalpenak/docs/120\\_diversidad/1202010001c\\_Pub\\_EJ\\_familias\\_inmigrantes\\_escuela\\_c.pdf](https://www.berrigasteiz.com/site_argitalpenak/docs/120_diversidad/1202010001c_Pub_EJ_familias_inmigrantes_escuela_c.pdf)

- Multidiomas. (2017, 17 octubre). LA IMPORTANCIA DE APRENDER IDIOMAS DESDE PEQUEÑOS. *Multidiomas*. Recuperado 9 de mayo de 2022, de <https://multidiomas.com/blog/idiomas-desde-pequenos>
- Nations, U. (1948, 10 diciembre). *La Declaración Universal de Derechos Humanos / Naciones Unidas*. United Nations. Recuperado 15 de marzo de 2022, de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Observatorio de la inmigración. (s. f.). *Los extranjeros residentes en España superan por primera vez los 5,8 millones*. Recuperado 23 de marzo de 2022, de <https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/inclusion/Paginas/2021/130421-extranjeros.aspx>
- OCDE. (s. f.). *Acerca de la OCDE*. Recuperado 4 de mayo de 2022, de <https://www.oecd.org/acerca/>
- OCDE. (2015). *Les élèves immigrés et l'école. Avancer vers le chemin de l'intégration*. 16. Recuperado de 14 de marzo de 2022, de <https://nesetweb.eu/fr/news/nouveau-rapport-de-locde-sur-lintegration-des-etudiants-migrants-dans-les-ecoles/>
- OECD. (2015). *L'école peut-elle aider à l'intégration des immigrés ?* OECD. Recuperado 4 de junio de 2022, de <https://doi.org/10.1787/5jrj7vfcr42-fr>
- Piluca. (2022, 25 marzo). Aulas enlace; ¿qué son? Y cómo llevarlas a cabo. *El pupitre de Pilu*. Recuperado 11 de junio de 2022, de <https://www.elpupitredepilu.com/2022/03/25/aulas-enlace-que-son-y-como-llevarlas-a-cabo/>
- Plasín, M. J. E., Cortés, V. M., Rojas, I., Bakieva, M., & Pérez, L. M. C. (2020). La población inmigrante en el Sistema Educativo español: Oportunidades, retos y desafíos. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 5, 44-47. Recuperado 24 de junio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8037033>
- Primon, J.-L., Moguérou, L., & Brinbaum, Y. (2018). Les enfants migrants à l'école française. Accueil, parcours, relégation et expériences scolaires d'après l'enquête Trajectoires et Origines. *Revue européenne des migrations internationales*, 34(4), 13-43. Recuperado 14 de marzo de 2022, de <https://doi.org/10.4000/remi.11616>

- Prisbrey, C. A. (2013). Bilingüismo. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 10, 19-20. Recuperado 4 de julio de 2022, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688586>
- PROCOMAR. (s. f.-a). *Mediación y traducción*. Procomar Acoge Valladolid. Recuperado 18 de junio de 2022, de <https://valladolidacoge.org/servicios/mediacion-y-traduccion/>
- PROCOMAR. (s. f.-b). *Quiénes somos*. Procomar Acoge Valladolid. Recuperado 17 de junio de 2022, de <https://valladolidacoge.org/quienes-somos/>
- R. Sanmartín, O. (2019, 27 junio). *España tiene casi 800.000 alumnos extranjeros en la enseñanza no universitaria, la cifra más alta registrada*. EL MUNDO. Recuperado 25 de marzo de 2022, de <https://www.elmundo.es/espana/2019/06/27/5d14a52621efa0493e8b45a8.html>
- Rey Arranz, R. (2018). *Reseña sobre La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. 10, 157-162. Recuperado de 22 de junio de 2022, de [https://www.researchgate.net/publication/331174944\\_Resena\\_sobre\\_La\\_formacion\\_de\\_los\\_docentes\\_de\\_espanol\\_para\\_inmigrantes\\_en\\_distintos\\_contextos\\_educativos\\_Dimitrinka\\_G\\_Nikleva\\_ed\\_2017\\_Bern\\_Bruxelles\\_Frankfurt\\_am\\_Main\\_New\\_York\\_Oxford\\_Warszawa\\_Wien\\_Pete](https://www.researchgate.net/publication/331174944_Resena_sobre_La_formacion_de_los_docentes_de_espanol_para_inmigrantes_en_distintos_contextos_educativos_Dimitrinka_G_Nikleva_ed_2017_Bern_Bruxelles_Frankfurt_am_Main_New_York_Oxford_Warszawa_Wien_Pete)
- Rivera-Vargas, P. (2020). *Integración de la población migrante en España: Limitaciones y posibilidades de las disposiciones jurídicas*. 13. Recuperado de 26 de junio de 2022, de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Integraci%C3%B3n-de-la-poblaci%C3%B3n-migrante-en-Espa%C3%B1a-limitaciones-y-posibilidades-de-las-disposiciones-jur%C3%ADdicas.pdf>
- Santos Rego, M. Á., & Lorenzo Moledo, M. del M. (2009). *La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia*. Recuperado 17 de junio de 2022, de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/18499>
- Sarfak Mohamed, S. (2016). *El servicio de traductores e intérpretes (SETI) de la Comunidad de Madrid: Estudio del servicio en lengua árabe en los centros*

- educativos*. Recuperado 6 de julio de 2022, de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/23759>
- SOCRATES, un nouveau programme éducatif européen pour 150 000 étudiants. (1995). *Agora débats/jeunesses*, 2(1), 146-146. Recuperado 21 de junio de 2022, de [https://www.persee.fr/doc/agora\\_1268-5666\\_1995\\_num\\_2\\_1\\_1521\\_t16\\_0146\\_0000\\_2](https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_1995_num_2_1_1521_t16_0146_0000_2)
- Stefanova, U. (s. f.). *La traducción y la interpretación contra la exclusión social. Intervención de Uliana Stefanova*. CVC Centro Virtual Cervantes; Instituto Cervantes. Recuperado 5 de julio de 2022, de <https://cvc.cervantes.es/lengua/tices/stefanova.htm>
- Stephan. (2015, 3 septiembre). C'est la rentrée des classes, même pour les interprètes en langue des signes. *Des signes et des mots*. Recuperado 5 de julio de 2022, de <https://interpretelsf.blog/2015/09/03/cest-la-rentree-des-classes-meme-pour-les-interpretes-en-langue-des-signes/>
- Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. (s. f.-a). *Histórico PROA*. Recuperado 13 de junio de 2022, de <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/historico.html>
- Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. (s. f.-b). *Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo #PROA+*. Recuperado 13 de junio de 2022, de <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa.html>
- TITONE, Renzo (1976) *Bilingüismo y educación*, Barcelona, Fontanela.
- Torres, T. (2019, 10 enero). Avantages et inconvénients de l'éducation bilingue. *Madres Hoy*. Recuperado 2 de julio de 2022, de <https://madreshoy.com/fr/avantages-et-inconv%C3%A9nients-de-l%27%C3%A9ducation-bilingue/>
- Trésor Educatif. (2016, 13 octubre). *Etre bilingue dès le plus jeune âge, est-ce vraiment un avantage ?* Recuperado 5 de julio de 2022, de <https://tresoreducatif.com/etre-bilingue-des-le-plus-jeune-age-vraiment-un-avantage/>

- UNESCO. (2018a, 4 octubre). *Journée internationale de la langue maternelle*. UNESCO. Recuperado 22 de marzo de 2022, de <https://fr.unesco.org/commemorations/motherlanguageday>
- UNESCO. (2018b, 20 noviembre). *Les enfants migrants et réfugiés dans le monde pourraient remplir un demi-million de salles de classe, d'après un Rapport de l'UNESCO sur l'éducation*. UNESCO. Recuperado de 22 de mayo de 2022, de <https://fr.unesco.org/news/enfants-migrants-refugies-monde-pourraient-remplir-demi-million-salles-classe-dapres-rapport>
- UNESCO. (2019, 20 junio). *Les enseignants peu préparés face aux élèves migrants et réfugiés souffrant de traumatismes (UNESCO)*. ONU Info. Recuperado 19 de junio de 2022, de <https://news.un.org/fr/story/2019/06/1045981>
- UNESCO. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. UNESDOC Bibliothèque Numérique. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- United Nations. (s. f.). *La Declaración Universal de Derechos Humanos*. United Nations; United Nations. Recuperado 21 de mayo de 2022, de <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. 52. Recuperado 30 de marzo de 2022, de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- United Nations. (2021, 13 julio). *Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares*. OHCHR. Recuperado 23 de junio de 2022, de <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-convention-protection-rights-all-migrant-workers>
- Véla. (2013, 24 mayo). *Le bilinguisme présente de nombreux avantages. VELA de Vraies Écoles de Langues*. Recuperado 5 de julio de 2022, de <https://vraiescolesdelangues.com/blog/actualites/avantages-bilinguisme-developpement-intellectuel-culturel/>
- Vie publique. (2022, 20 enero). *Immigration : Les premiers chiffres pour 2021*. Vie publique.fr. Recuperado de 28 de marzo de 2022, de <https://www.vie-publique.fr/en-bref/283396-immigration-les-chiffres-pour-2021>

Ville de Savigny-le-Temple. (2022, 11 abril). *Atelier 13-16 ans: Fake News Factory*.

Ville de Savigny-le-Temple. Recuperado 28 de junio de 2022, de <https://savigny-le-temple.fr/content/atelier-13-16-ans-fake-news-factory>

## Resumen ES

La inmigración forma parte de nuestra vida cotidiana desde ya varias décadas, por no decir siglos. Es un fenómeno que pesa cada vez más en nuestra sociedad y sobre todo en la política. Ya lo vimos durante las últimas elecciones presidenciales en Francia y con lo que está pasando en Ucrania.

El objetivo principal de esta investigación es analizar la situación y el funcionamiento de los sistemas educativos tanto en España como en Francia para acoger y facilitar la integración de los niños inmigrantes tras su llegada en el país. Este proyecto es un estudio comparativo que pretende sacar a la luz las posibles distinciones entre los dos países vecinos y sus maneras de actuar frente a este fenómeno internacional.

La hipótesis que planteamos es que nuestro sistema todavía sigue estando adormecido por prácticas y métodos discriminatorios que lamentablemente no hacen evolucionar a la sociedad. Todavía hay demasiados inmigrantes que se encuentran marginados hoy en día. Para confirmar esta hipótesis, abordaremos el tema desde diferentes puntos: primero, comentaremos la formación de los profesores y la normativa existente en cuanto a la acogida de inmigrantes en las aulas, después nos fijaremos en el apoyo que se da a los niños tanto en la escuela como en casa y, por último, abordaremos el tema del bilingüismo, ese aprendizaje cada vez más conocido, pero cuya definición real desconocemos.

Por último, este proyecto nos ha demostrado que, a pesar de las numerosas iniciativas implementadas, especialmente en los últimos treinta años, todavía queda mucho camino por recorrer para que los niños inmigrantes se sientan cada vez más aceptados e integrados en su país de acogida.

### **PALABRAS CLAVES:**

Aspectos culturales y mediación; estudios comparativos; papel del traductor-intérprete; inmigración infantil; sistemas educativos

## Résumé FR

L'immigration fait partie de notre vie quotidienne depuis déjà plusieurs décennies, pour ne pas dire des siècles. Il s'agit d'un phénomène qui a de plus en plus de poids dans notre société et surtout dans la politique. Nous avons pu le constater lors des dernières élections présidentielles en France ou avec ce qu'il se passe en Ukraine.

Le but de ce travail de recherche est d'analyser la situation et le fonctionnement des systèmes éducatifs autant en Espagne qu'en France pour accueillir et faciliter l'intégration des enfants migrants après leur arrivée dans le pays. Ce mémoire est une étude comparative qui prétend mettre en évidence les éventuelles différences entre les deux pays voisins et leurs manières d'agir face à ce phénomène international.

Nous émettons l'hypothèse selon laquelle notre système est encore bercé par des pratiques et des méthodes discriminatoires qui ne font malheureusement pas évoluer la société. Il y a encore trop de personnes immigrées qui se retrouvent marginalisées à l'heure d'aujourd'hui. Afin de démontrer cette hypothèse, nous allons aborder le sujet sous différents points : en premier, nous allons commenter la formation des professeurs et les réglementations existantes concernant l'accueil des migrants dans les classes, puis nous allons nous pencher sur l'accompagnement des enfants que ce soit à l'école ou à la maison, enfin, nous finirons par aborder le sujet du bilinguisme, cet apprentissage de plus en plus connu mais dont nous ignorons la définition précise.

Pour finir, cette étude nous a permis de démontrer que malgré le fait qu'il y ait de nombreuses initiatives qui ont été mises en place, tout particulièrement ces 30 dernières années, il reste encore un long chemin à parcourir pour que les enfants migrants se sentent de mieux en mieux acceptés et intégrés dans leur pays d'accueil.

### **MOTS CLÉS :**

Aspects culturels et médiation ; études comparatives ; rôle du traducteur-interprète ; immigration infantile ; systèmes éducatifs

## **Introduction**

L'immigration fait sans aucun doute partie de notre quotidien et la question de l'intégration des enfants migrants dans les systèmes éducatifs est de plus en plus préoccupante puisqu'ils arrivent dans un pays dans lequel, pour la majorité, on ne parle pas sa langue maternelle. La langue maternelle, ou langue native, est celle avec laquelle l'enfant, fille ou garçon, a vécu durant toute son enfance surtout au sein de l'entourage familiale puis scolaire. Il s'agit également de la langue avec laquelle l'enfant pense, s'identifie et communique le mieux, notamment lorsqu'il se retrouve dans des situations complexes ou très personnelles (Morelli, 2019). « On utilise l'expression langue maternelle parce qu'au sein des communautés primitives c'était le père qui sortait chercher des aliments pour la famille et la mère qui s'occupait et enseignait aux enfants dans sa langue » (Educo, 2020). De manière générale, il est peu probable de perdre sa langue maternelle, même si parfois certaines personnes cessent de l'utiliser, or il est important de la pratiquer pour la maîtriser étant donné que l'apprentissage et la conservation d'une langue se matérialisent par la pratique. Dans le cas d'une migration vers un autre pays, la langue étrangère peut devenir la langue dominante, celle qu'il pratique le plus fréquemment et la langue maternelle est alors reléguée au second plan.

Il peut arriver que certains enfants grandissent dans un environnement avec plusieurs langues lorsqu'il s'agit, par exemple, d'une famille avec deux parents ou des proches de nationalités différentes. Quand un enfant apprend simultanément deux langues, il finit par devenir bilingue. Il est capable de se faire comprendre et de parler de façon fluide dans les deux langues ce qui lui permet d'améliorer ses capacités d'apprentissage des langues étrangères et avoir une ouverture d'esprit dès le plus jeune âge.

Il y a une journée mondiale de la langue maternelle qui se célèbre le 21 février. Selon l'UNESCO, la conservation des langues maternelles est importante puisqu'elles favorisent autant la diversité culturelle que la tolérance. Toutefois, il y a plus en plus de langues qui disparaissent ce qui fait planer la menace sur la diversité linguistique. « 40% des habitants de la planète n'ont pas accès à un enseignement dans une langue qu'ils parlent ou qu'ils comprennent » (UNESCO, 2018). La grande majorité des langues disparaissent pour des raisons politiques en cas de conflits militaires à cause desquels les

habitants sont généralement contraints de fuir leur pays et s'adapter à la nouvelle langue du pays dans lequel ils ont migré.

Comme nous l'avons énoncé au début, la migration s'est généralisée dans nos sociétés depuis déjà plusieurs décennies et c'est un sujet qui divise souvent les opinions au sein de chaque population.

D'autre part, l'Espagne, pays historiquement migratoire, a connu une grande vague migratoire dans les années 2000 puisqu'ils sont nombreux à avoir quitté leur pays à la recherche d'opportunités surtout entre 2004 et 2008 avec un flux migratoire de 3,7 millions de personnes en seulement 4 ans. En 2007, l'Espagne est devenue « le second pays à accueillir des migrants en termes absolus parmi les pays de l'OCDE, après les États-Unis » (Anna Campos, 2016). On considère que l'émigration vers l'Espagne a permis d'augmenter le PIB du pays de 50% lors des cinq premières années suivant 2000, néanmoins, la crise immobilière de 2008 a inversé la tendance dans la mesure où beaucoup d'entre eux ont émigré du pays avec une grande part de jeunes qualifiés à la recherche d'un emploi, le phénomène connu comme « la fuite des cerveaux », qui se sont échappés notamment vers la France, le Royaume-Uni, l'Argentine et l'Allemagne. A ce jour, l'Espagne compte 47 millions d'habitants et a accueilli près de 6 millions d'étrangers en 2020, dont plus de 465 000 sont des migrants nouvellement arrivés. Parmi les populations étrangères les plus présentes sur le territoire espagnol on trouve les Marocains, les Roumains, et les Britanniques. A la fin de cette même année, 176 488 ressortissants français étaient recensés comme ayant une résidence en Espagne. De plus, en ce qui concerne la population étrangère présente dans le système éducatif espagnol, on remarque qu'elle a augmenté de manière régulière entre les années 2000 et 2009 jusqu'à atteindre 9,8%. En conséquence de la crise, la proportion d'enfants migrants scolarisés a diminué d'1% en 2016 et a augmenté de nouveau jusqu'à atteindre presque 10% en 2020 soit près de 850 000 élèves.

D'autre part, la part de migrants a commencé à véritablement augmenter en France après la Seconde Guerre Mondiale (5% en 1946, 6,5% en 1975 et 10,3% en 2021). Jusque dans les années 70, ce sont principalement des hommes qui viennent en France car il y a un besoin de main-d'œuvre après la guerre. Au milieu des années 70, la migration de travail a été remplacé progressivement par l'immigration familiale ; dès lors, la part de femmes s'est élevé. Par la suite, à partir de 2006, les migrants ne retournent pas autant dans leur pays qu'auparavant. Les personnes qui quittent la France sont généralement des

étudiants qui viennent de finir leurs études, des personnes qui ont travaillé un certain temps ou même des retraités qui veulent retourner dans leur pays. De nos jours, les chiffres publiés par l'INSEE démontrent qu'en 2021 il y avait 7 millions de migrants. Pour rentrer plus en détails dans ce chiffre, 2,5 millions de migrants ont la nationalité française. La plupart des étrangers présents sur le territoire français ont des origines africaines (Algérie ou Maroc) et européennes (Portugal par exemple). Les Espagnols sont la troisième population de migrants européens en France, représentant 3,5%.

Toutefois, ces deux pays ont enregistré un faible nombre d'arrivés durant la pandémie ce qui peut s'expliquer par le fait que la situation sanitaire ne permettait pas aux étrangers de partir et/ou d'arriver dans d'autres pays, surtout au sein de l'Union Européenne. Telle est la preuve, avant que le coronavirus n'arrive en France, plus de 3,5 millions de demandes de visas avaient été soumises en 2019 et seulement 733 069 ont été soumises en 2021.

En vue d'élaborer ce mémoire sur l'intégration des enfants migrants dans les systèmes français et espagnols et leur apprentissage bilingue, nous nous concentrerons dans un premier temps sur la formation des professeurs pour les accueillir dans les deux pays et si le traducteur et/ou interprète joue un rôle dans cette mission. Par la suite, nous nous centrerons sur l'accompagnement des enfants au sein de l'établissement scolaire mais aussi à la maison et leur intégration sociale. Pour finir, nous nous pencherons sur la question du bilinguisme.

## **Conclusion**

Afin de conclure ce travail de recherche sur l'intégration des enfants migrants dans les systèmes éducatifs français et espagnol et leur apprentissage bilingue, nous pouvons observer que, pour faire face à l'arrivée d'un nombre croissant d'immigrés, les gouvernements espagnol et français ont décidé d'agir et ont mis en place des normes législatives puis des dispositifs pour améliorer leur intégration dans la société et, particulièrement, la scolarisation des élèves allophones dans nos établissements scolaires.

Tout d'abord, nous avons commencé par évoquer les formations nécessaires pour les professeurs travaillant dans des centres susceptibles d'accueillir des enfants migrants. La multiculturalité dans les classes est un phénomène auquel tous les professeurs ne sont pas forcément confrontés au quotidien. C'est un exercice difficile que d'accueillir des enfants qui ne comprennent pas la langue du pays et qui, en outre, ont parfois un passé compliqué. Dans ces conditions, la meilleure solution pour les professeurs est de se former dans l'enseignement de l'espagnol ou du français comme langue étrangère. Nous pensons également qu'il est important de souligner le fait que l'enseignement est une discipline qui évolue avec le temps, et donc il serait convenable que les professeurs suivent des formations tout au long de leur carrière ce qui leur permettra d'évoluer, d'apprendre de nouvelles méthodes d'apprentissage mais aussi de se renseigner sur les différentes cultures pour s'occuper au mieux de ces enfants en difficulté. Actuellement, les professeurs remarquent qu'ils ne sont pas assez soutenus par les institutions car il y a un manque de formations bien que les initiatives se développent, même à l'échelle européenne.

Afin d'accueillir les enfants issus de l'immigration dans les conditions les plus adaptées, il faut nécessairement que leurs droits soient réglementés par la loi. Tout commence par la Déclaration universelle des droits de l'homme qui rend l'éducation accessible à tous. Ensuite, l'Union Européenne a adopté des textes de loi et a mis en place quelques programmes pour favoriser l'éducation multiculturelle à tous les niveaux. Cependant, il n'est pas toujours facile de mettre en place des dispositifs à l'échelle européenne car chaque pays membre est libre de suivre ou non les politiques d'éducation proposées. En ce qui concerne la France, le droit à l'éducation pour tous est inscrit dans le Code de l'éducation et l'état a également fait part de nombreuses recommandations concernant l'accueil et l'intégration des enfants migrants au sein des établissements

scolaires français. D'un autre côté, en Espagne les choses se compliquent un petit peu car ce sont les communautés autonomes qui mettent en place leurs propres politiques d'éducation. Nous avons notamment étudié l'exemple de l'Andalousie, des Iles Canaries, de la Catalogne et de la communauté de Madrid qui ont plus ou moins toutes créées des programmes et des dispositifs d'accueil et d'intégration pour les enfants migrants tels que les « Aulas de enlace » ou le Programa de refuerzo, orientación y apoyo (PROA).

Enfin, nous avons abordé le sujet qui est en corrélation directe avec notre master qui correspond au rôle des traducteurs et/ou interprètes dans le domaine de l'éducation des migrants. Nous nous sommes vite rendu compte que, même si en Espagne et plus particulièrement dans la communauté de Madrid, il existe un service de traducteurs et interprètes (SETI), les établissements scolaires ne font pas souvent appel à ce service. Ils ont davantage recours à des médiateurs interculturels. De même, en France il est d'autant plus difficile de trouver un dispositif dédié exclusivement à la traduction et l'interprétation pédagogique. Ce sont les agences de traduction qui sont spécialisées dans le domaine, parmi tant d'autres, qui vont se charger de répondre aux besoins. En outre, il existe maintenant des applications de traduction automatique qui peuvent aider les parents et les professeurs à communiquer plus facilement. On a également remarqué que le recours à des interprètes dans les salles de classe en France était plus développé lorsqu'il s'agissait d'enfants sourds et malentendants.

Nous nous sommes rendu compte, dans la deuxième partie de notre travail et au fil des travaux de recherches étudiés, que l'intégration au niveau scolaire des enfants migrants est très importante pour leur futur professionnel ou dans la société en général.

En France comme en Espagne, il est nécessaire de mettre en place une éducation inclusive qui véhicule un message de tolérance et qui soit dispensée par des enseignants qualifiés pour aborder la diversité ethnique et socio-économique. Pour faire face au phénomène croissant de l'immigration, la France a répondu en créant des centres UPE2A qui accueillent les élèves en difficulté afin d'accélérer le processus d'apprentissage du français et de leur permettre de s'intégrer le plus rapidement possible avec les autres élèves natifs. Le processus de scolarisation, et en particulier le processus d'inscription, peut parfois être long et demander beaucoup de patience, surtout lorsque l'élève a plus de 12 ans. En Espagne, il existe également un programme similaire pour les enfants dont la langue maternelle n'est pas l'espagnol, les « Aulas de Inmersión Lingüística ».

Dans ces deux pays, on observe que les jeunes migrants rencontrent des difficultés pour décrocher le baccalauréat et/ou poursuivre leurs études dans l'enseignement supérieur. On constate également que le taux de décrochage scolaire est parfois très élevé au sein de ces communautés, car il reste difficile pour les enfants de s'adapter à une langue qu'ils ne maîtrisent pas dès leur plus jeune âge. Faut-il les soutenir davantage tout au long de leur scolarité pour qu'ils aient les mêmes chances de réussite ou est-ce dû à d'autres facteurs ? Malheureusement, il existe certains facteurs dont les conséquences ne peuvent être maîtrisées, à savoir les facteurs socio-économiques et les ambitions de l'élève, mais aussi des parents, quant à l'avenir de leurs enfants dans le milieu scolaire.

En revanche, d'un point de vue essentiellement social, il est clair que c'est à l'école que les liens et les relations commencent à se développer. Cependant, les enfants issus de l'immigration sont confrontés à un problème de taille, celui de la barrière de la langue. Par expérience, il est beaucoup plus facile pour un enfant d'apprendre une nouvelle langue lorsqu'il est jeune. Cependant, la société doit également s'y adapter et cela commence par l'éducation. Il est donc conseillé aux enseignants de ne pas diviser la classe en deux, mais de trouver des solutions pour que les enfants, natifs ou non, s'entraident et travaillent ensemble.

Nous avons également pu constater que les parents ont un rôle considérable à jouer dans l'éducation de leurs enfants. Il existe de plus en plus de programmes visant à impliquer les parents dans l'apprentissage de leurs enfants, car les statistiques montrent qu'ils attendent beaucoup des systèmes éducatifs, qu'ils soient français ou espagnols, afin que leurs enfants aient un meilleur avenir que le leur. Enfin, les associations aident surtout les immigrants à s'intégrer dans la société en leur proposant des formations, des ateliers et des cours pour améliorer leurs compétences linguistiques dans le pays d'arrivée et, par la suite, pour intégrer le marché du travail et la société et faire respecter leurs droits.

Pour finir, dans la troisième et dernière partie, nous avons choisi de parler du bilinguisme car c'est un phénomène qui survient naturellement lorsque des enfants étrangers intègrent un système éducatif qui ne parle pas leur langue maternelle ou première langue de scolarisation, pour ceux qui ont déjà été scolarisés.

En général, il existe beaucoup d'idées reçues et de préjugés sur les enfants bilingues ce qui altère la définition réelle du bilinguisme. Les définitions peuvent évidemment varier mais on pourrait conclure en déclarant qu'une personne bilingue est

une personne qui est capable de comprendre, d'un point de vue linguistique et culturel, et parler assez couramment deux langues différentes sans les connaître forcément à la perfection. Nous avons pu observer les différentes phases de l'apprentissage bilingue mais aussi les « types » de bilinguisme selon l'âge et les conditions dans lesquelles on commence à appréhender la nouvelle langue étrangère. Nous nous sommes également intéressés au possible changement de personnalité des bilingues suivant la langue dans laquelle ils s'expriment et perçoivent donc une culture différente. Ayant été moi-même confronté à cet exercice durant cette année d'expatriation en Espagne pour réaliser ce master, je me suis rendue compte que j'avais davantage de facilités pour parler de mes sentiments ou au contraire, à être touchée émotionnellement, positivement ou négativement, lorsque je parle ou quelqu'un s'adresse à moi en français. Même si une personne bilingue comprend le sens dans les deux langues, il pourra réagir de façon différente selon ce soit sa langue maternelle ou non.

Par la suite, nous avons essayé de passer en revue les différents avantages et inconvénients que pouvait engendrer le fait d'être bilingue. Parmi les avantages on peut retrouver la facilité pour l'apprentissage des langues étrangères, pour trouver un emploi mais aussi pour communiquer et se concentrer. En effet, on dit des bilingues qu'ils ont plus de facilité à se concentrer car ils s'efforcent assez régulièrement pour choisir des mots et construire des phrases dans la bonne langue. D'un autre côté, dû au jonglage entre les deux langues, ils auront parfois du mal à atteindre un niveau linguistique suffisant dans les deux langues ce qui provoquerait une certaine frustration et une pression. De plus, comme nous l'avons mentionné dans la deuxième partie, l'intégration avec les enfants natifs peut s'avérer compliquée, surtout au début quand il existe une totale incompréhension linguistique.

Dans un but d'intégrer et d'accueillir ces enfants dans de bonnes conditions, nombreux sont les dispositifs qui ont été mis en place. Nous avons notamment souligné l'essor de l'éducation dans les écoles bilingues qui permettent aux élèves d'évoluer dans un environnement qui lie à la fois la langue étrangère et, dans la majorité des cas, leur langue maternelle qui facilite leur apprentissage multiculturel. Pour les parents, il est important de s'informer en amont en ce qui concerne la localisation de l'école et les modalités d'inscription car ces écoles ne sont pas présentes sur tout le territoire de manière généralisée. De plus, il n'existe pas une multitude de combinaisons de langues enseignées dans ces écoles ; il s'agit souvent des langues étrangères les plus enseignées comme l'anglais, l'espagnol et le français.

En somme, il nous semblait d'autant plus intéressant d'aborder ce sujet dans notre mémoire quant à la situation à laquelle nous sommes confrontés depuis déjà quelques mois, à savoir la guerre en Ukraine. Des milliers de réfugiés ukrainiens se sont enfuis de leur pays pour se rendre dans un pays européen plus sûr où ils se sentent protégés. Cela a été le cas de nombreux pays voisins à l'Ukraine ainsi que la France et l'Espagne. Par conséquent, les enfants d'origine ukrainienne doivent peu à peu s'intégrer au sein d'un établissement scolaire espagnol ou français. Nous pouvons affirmer que nous avons assisté à une arrivée massive sans précédent et à laquelle les enseignants ont dû faire face avec les ressources dont ils disposent, qui sont celles décrites dans ce TFM. Étant donné que le futur est incertain, les différents gouvernements devront se pencher sur la question et proposer de meilleures idées et solutions pour l'intégration de ces enfants mais également d'autres jeunes qui pourraient arriver dans nos systèmes scolaires.