



IMCAP

MEJORA DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS NIÑOS MIGRANTES

GUÍA PARA EL DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA PROFESORES



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Este proyecto ha sido financiado con el apoyo de la Comisión Europea. Esta publicación refleja únicamente las opiniones del autor y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en ella.
Número del proyecto: 2020-1-UK01-KA201-079210.





Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Índice

Introducción.....	2
Reconocimiento y comprensión del aula multicultural.....	5
Reino Unido	5
Eslovaquia	14
Chipre	17
España.....	20
Buenas prácticas y actividades para involucrar a los niños migrantes	26
Reino Unido	26
Eslovaquia	30
Chipre	31
España.....	33
Buenas prácticas y actividades para involucrar a los padres migrantes.....	36
Conclusión.....	39
Referencias	40



Introducción

Según el estudio de la OCDE de 2015 “Review of Migrant Education” hay una gran brecha entre los estudiantes migrantes y los nativos en cuanto a rendimiento académico. Además, la diferencia es más visible entre los estudiantes inmigrantes de primera generación. El estudio muestra que, en 2015, el 51% de los estudiantes de primera generación no alcanzaron los niveles básicos de competencia académica en lectura, matemáticas y ciencias, en comparación con el 28% de los estudiantes que no eran de origen inmigrante. A largo plazo, estas diferencias provocan discrepancias en la sociedad y afectan negativamente a la economía y la prosperidad en general. La transición a un nuevo país puede ser un reto para los adultos. Sin embargo, esta situación deber ser aún más dura para los niños que han tenido que dejar su hogar y trasladarse a un país en el que no conocen el idioma o en el que se sienten marginados por no tener la misma cultura que sus compañeros.

El objetivo del proyecto Mejora del rendimiento académico de los niños migrantes (IMCAP, por sus siglas en inglés) es reducir la brecha de rendimiento educativo entre los compañeros inmigrantes y los no inmigrantes. Para ello, se han creado unas herramientas para ayudar a las partes interesadas: una guía cultural, un manual de creación de capacidades y una plataforma de conexión en línea. El enfoque del proyecto puede resumirse en tres objetivos. En primer lugar, pretende preparar a los profesores de niños en edad escolar para que trabajen en un aula culturalmente diversa e involucren activamente a los padres de diferentes orígenes en el proceso educativo. A continuación, pretende que los padres inmigrantes se impliquen más en el sistema escolar del país de acogida y, finalmente, el último objetivo de IMCAP es crear un conjunto de herramientas que faciliten el éxito académico de los hijos de padres inmigrantes a través de los adultos que los rodean. A su vez, esto mejorará la capacidad de los profesores de ofrecer el apoyo necesario a los alumnos inmigrantes y la capacidad de los padres de desempeñar un papel activo en la educación de sus hijos.

En cuanto a la metodología de investigación nacional, cada socio llevó a cabo una investigación documental sobre el contexto de las aulas multiculturales y los entornos de aprendizaje en su país. Además de los datos estadísticos, esta investigación también ha



consultado a las partes interesadas para recopilar información sobre las buenas prácticas para acercarse y comunicarse con los niños inmigrantes y sus padres. Nuestro grupo objetivo son los niños inmigrantes de entre 11 y 16 años. Los cuatros socios realizaron una investigación basada en una serie de preguntas sobre el tema. Esas preguntas se centraron en la demografía de los inmigrantes y sus hijos en los países asociados, los idiomas que hablan, cuándo entraron en el sistema escolar, el impacto que tienen en el aula y en sus compañeros, los problemas a los que se enfrentan ellos y el colegio y el apoyo lingüístico disponible. La investigación también abordó el tema de las cuestiones académicas y las políticas nacionales vigentes para garantizar el éxito de estos niños (o la falta de éxito), así como la colaboración entre sus padres y el colegio.

La segunda parte de la investigación documental incluyó un resumen de buenas prácticas nacionales sobre las actividades prácticas que los profesores pueden desarrollar para apoyar a la población estudiantil multicultural, así como para involucrar positivamente a sus padres en el proceso de aprendizaje. Estas prácticas fueron recopiladas en las reuniones de participación de las partes interesadas (SEM, por sus siglas en inglés), en las que se trató de obtener información de los miembros del grupo destinatario (profesores y personal de colegios de educación primaria y secundaria que se ocupan de los niños inmigrantes en el aula). Estas reuniones con el personal se llevaron a cabo de nuevo utilizando preguntas guiadas que fueron las mismas en todas las entrevistas. Los temas consistían en preguntar sobre sus experiencias con los éxitos y fracasos de los niños inmigrantes, los consejos que darían a un profesor que acaba de empezar en ese entorno, ejemplos de actividades en el aula para hacer participar a todos los niños, o la reacción general de los niños nativos hacia los compañeros inmigrantes. También había preguntas dirigidas a los padres inmigrantes y a las experiencias de los profesores al interactuar con ellos, preguntando qué se debería tener en cuenta al comunicarse con ellos. Aunque todos los interlocutores disponían de la misma serie de preguntas, tenían libertad para hacer preguntas adicionales en función del desarrollo de la entrevista, para obtener una imagen general lo más clara posible.



Cambios en las aulas europeas

En 1977, el Consejo de la Unión Europea adoptó una directiva dirigida a la educación de los hijos de los trabajadores migrantes e inició una serie de acciones para establecer medidas de apoyo para los niños de origen migrante. Estas acciones se centraron en la integración de los alumnos migrantes mediante la provisión de sistemas de educación y formación equitativos, la prevención del fracaso escolar y la mejora de los logros académicos de los alumnos de origen migrante (Janta & Harte, 2016).

Las aulas en Europa son cada vez más diversas en cuanto a lengua, etnia y antecedentes culturales y religiosos. En Europa ha aumentado la población inmigrante y el número de estudiantes de idiomas de diversos orígenes ha contribuido a dicha diversidad. Los nuevos inmigrantes son un caso especial de alumno ya que llegan al colegio con carencias educativas y lingüísticas. Los datos muestran que los niños inmigrantes menores de 15 años representan aproximadamente el 5% de la población de la Unión Europea (UE). También hay grandes variaciones en la distribución de la población infantil inmigrante que existe entre los estados de la UE. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que cada estado de la UE tiene una experiencia diferente con respecto a la inmigración y que no hay una medida política o iniciativa única para acomodar a los niños de origen inmigrante en el aula (Janta & Harte, 2016). También hay investigaciones que apoyan la noción de que los estudiantes migrantes tienden a obtener mejores resultados en los países que tienen una política de inmigración muy selectiva. La cultura y la educación que los estudiantes habían adquirido antes de emigrar influyen en los logros escolares de los alumnos pero su rendimiento escolar está aún más relacionado con las características de los sistemas escolares de su país de acogida.

Aunque la mayoría de los países europeos han visto aumentar la presencia de niños inmigrantes en sus aulas, todos han abordado esta transición de forma diferente. Proyectos como IMCAP ofrecen la oportunidad de proporcionar una descripción en profundidad del proceso que cada país asociado utiliza para involucrar positivamente a los alumnos y padres inmigrantes, así como para compartir ideas y procedimientos eficaces.

Reconocimiento y comprensión del aula multicultural

Reino Unido

Según la Oficina Nacional de Estadística de Reino Unido (ONS, por sus siglas en inglés), el número de alumnos ha fluctuado en los últimos 16 años, siendo los nacimientos el principal motor de los cambios y no la reciente migración internacional de niños. Sin embargo, señala que la migración internacional sí afecta al número de nacimientos y que los niños nacidos de madres no británicas han aumentado en los últimos 20 años. La ONS también proporciona datos demográficos sobre la composición cultural y étnica del país. Según su informe trimestral de 2020, 6,2 millones de extranjeros vivían en el país, lo que supone el 9% de la población total. De esos 6,2 millones de extranjeros, 3,7 millones proceden de países de la UE. Alrededor del 35% de las personas nacidas en el extranjero que viven en Reino Unido viven en la capital. Del mismo modo, alrededor del 37% de las personas que viven en Londres han nacido fuera de Reino Unido, frente al 14% del conjunto del país. De todas las naciones y regiones del Reino Unido, en el noreste vive la menor proporción de población nacida en el extranjero (5,8%), seguido de Gales (6,5%), Irlanda del Norte (7%) y Escocia (9,3%).

En el ámbito de este proyecto, el término “niños inmigrantes” también incluirá a los hijos de inmigrantes. Alrededor del 28% de los niños menores de 18 años en Reino Unido tienen al menos un progenitor que no ha nacido allí y se calcula que el 14% de los niños nacidos en Reino Unido tienen dos padres que han nacido en el extranjero. Los tres principales países de origen de los nacidos en el extranjero son India (9%), Polonia (9%) y Pakistán (6%). Después de estos países se encuentran Rumanía y la República de Irlanda. De la población nacida en el extranjero, las mujeres representan una pequeña mayoría, con un 52%. En cuanto a la edad, de los niños (menores de 18 años) que viven en Reino Unido, el 6% (896.000) han nacido en el extranjero. La mitad de esos niños proceden de la UE. Los niños de fuera de la UE proceden de la India (17%), así como de Oriente Medio, el norte de África y Asia Central (17%).

Según el censo de la ONS de 2011, la lengua extranjera más hablada en Reino Unido era el polaco, con más de 567.000 hablantes. Le siguen tres lenguas del sur de Asia: El punyabí, el



urdu y el bengalí, procedentes de la India, Pakistán y Bangladesh respectivamente. En conjunto, estas lenguas suman más de 763.000 hablantes que viven en Reino Unido. Por último, la quinta lengua inmigrante más hablada es el árabe, con casi 160.000 hablantes.

Según la publicación de Peter Jensen de 2015 “Los inmigrantes en el aula y los efectos en los niños nativos¹”, la mezcla de niños inmigrantes en el aula podría, en algunos casos, no tener ningún efecto perjudicial en los resultados académicos de los niños nativos, aunque concluía que si el número era inferior a un determinado umbral, no tendría ningún efecto. El artículo afirmaba que en varios países, los resultados de los exámenes de los niños nativos no sufrían ningún efecto adverso cuando había niños inmigrantes en la misma aula. En el caso de Estados Unidos, por ejemplo, afirmaba que el aumento de la inmigración tenía de hecho un efecto neto positivo en la tasa de finalización de la enseñanza secundaria de los niños nativos, sin embargo, era pequeño.

Sin embargo, Jensen también dijo que había desventajas en la presencia de niños inmigrantes en los colegios. Las investigaciones demostraron que, en la mayoría de los países, una población inmigrante numerosa en las aulas hacía que los niños nativos obtuvieran peores resultados en los exámenes, lo que llevaba a un mayor índice de abandono escolar y menores posibilidades de aprobar los exámenes. También mencionó lo que denominó “Fuga de nativos”, por lo que la presencia de muchos niños inmigrantes hacía que los alumnos nativos fueran retirados del colegio por los padres que buscaban colegios con menos niños inmigrantes. Jensen también afirmó que los niños nativos tienden a sufrir más acoso en las aulas donde hay más niños inmigrantes en la misma clase.

Según el informe del Ministerio del interior “Impactos sociales y del servicio público de la migración internacional a nivel local”² de 2013, se consideró que los migrantes tenían un impacto similar a los niños no migrantes en los colegios. El informe afirma que, si bien puede haber efectos negativos, como los costes adicionales en los que incurre la educación de los inmigrantes en los colegios, por ejemplo, el apoyo lingüístico, también hubo beneficios,

¹ Título original: Immigrants in the Classroom and Effects on Native Children. Peter Jensen, 2015.

² Título original: Social and Public Service Impacts of International Migration at the Local Level. Home Office, 2013.

como los efectos positivos en el rendimiento escolar y de los alumnos. El informe señala que las autoridades locales de algunos colegios (LA, por sus siglas en inglés) observaron que los sistemas establecidos para mejorar el rendimiento de los niños inmigrantes eran un motor para una mejora más amplia que beneficiaba a todo el alumnado. Un aspecto importante con respecto a los niños inmigrantes es que su tasa de rotación suele tener efectos negativos en el aula. El hecho de que un alumno abandone o entre en la clase en mitad del curso escolar puede alterar el ambiente del aula, lo que también dificulta el seguimiento de su progreso educativo. Este problema de movilidad suele darse en el caso de los hijos de trabajadores poco cualificados y de los solicitantes de asilo que tienen más probabilidades de tener que desplazarse durante el proceso de obtención de estatus legal.

La rotación causa más problemas en zonas que no están familiarizadas con el trato a los niños inmigrantes, como las zonas rurales del este de Inglaterra. Sin embargo, zonas como Londres o Birmingham están más familiarizadas y, por tanto, es más fácil lidiar con los problemas que surgen como resultado. En el estudio de Manzoni y Rolfe de 2019, los profesores consideraron que las altas tasas de rotación tuvieron un efecto negativo tanto en los alumnos como en ellos mismos, y mencionan dificultades para crear relaciones a largo plazo como uno de los problemas. Una gran población de niños inmigrantes en una zona concreta también puede influir en las posibilidades de los niños autóctonos de conseguir una plaza en el colegio que desean. Las altas tasas de natalidad de algunas poblaciones inmigrantes y la llegada de cada vez más niños inmigrantes pueden ser la causa de que haya menos plazas disponibles en educación primaria.

El informe “Cómo integran los colegios a nuevos niños inmigrantes y sus familias”³ de 2019 recopiló datos en los colegios británicos. Los colegios encuestados señalaron que había una serie de “retos” a la hora de integrar a alumnos que no dominaban bien el inglés y no estaban familiarizados con la cultura de la vida escolar. También había problemas adicionales cuando se trataba de niños cuya escolarización se había visto interrumpida por vivir en zonas de conflicto. Sally Weale (The Guardian, 2018) explica en su artículo “Los niños refugiados

³ Título original: How Schools are Integrating New Migrant Pupils and their Families, 2019.



sufren largos retrasos en el acceso a la educación en Reino Unido”⁴ que hay grandes retrasos para que los hijos de los solicitantes de asilo y los inmigrantes accedan a la educación una vez que tienen permiso para instalarse en Reino Unido. Weale explica que esto se debe a que los colegios son reacios a ofrecer plazas por temor a que el bajo rendimiento de los alumnos inmigrantes haga bajar los resultados del Certificado General de Educación Secundaria (GCSE, por sus siglas en inglés) y afecte a la posición del colegio en la clasificación.

Como ya se ha mencionado, esta situación es especialmente difícil para los colegios que no están acostumbrados a tener niños inmigrantes y a los cambios que conlleva su presencia en el aula. Es aún más difícil gestionar un gran número de recién llegados. Las necesidades de estos alumnos conllevan exigencias adicionales para el colegio, lo que supone un aumento de los costes de la oferta educativa. Estos alumnos pueden necesitar apoyo, como servicios de traducción e interpretación, apoyo en matemáticas y alfabetización de los niños más pequeños que no han recibido educación formal, la comprensión de las diferencias culturales por parte del personal y la falta de registros y evaluaciones (Manzoni & Rolfe, 2019).

Muchos colegios afirman que el elevado número de alumnos de habla no inglesa podría llevar a una reducción del rendimiento de todos los estudiantes debido a la presión ejercida sobre los colegios y autoridades locales. La tendencia de los niños inmigrantes a trasladarse y cambiar de colegio supone una presión financiera adicional para el colegio. La financiación se calcula al principio del año escolar, es decir, en el trimestre de otoño, y la incorporación de más alumnos a lo largo del año hace que el presupuesto se diluya. El personal de apoyo y el enlace con otros servicios supone costes adicionales para los que el colegio puede no estar preparado, por no hablar de los problemas que surgen para satisfacer las necesidades lingüísticas de los alumnos.

En Reino Unido, el apoyo lingüístico a niños inmigrantes suele prestarse bajo el término formal de “inglés como lengua adicional” (EAL, por sus siglas en inglés). Es un servicio adicional que prestan tanto los colegios públicos como los privados a través de una serie de puestos de trabajo que incluyen profesores de EAL, personal de apoyo bilingüe o coordinadores de EAL. Por lo general, los alumnos inmigrantes pertenecen a una de las tres

⁴ Título original: Refugee Children Face Long Delays Accessing Education in the UK. The Guardian, 2018.



categorías siguientes: recién llegados al país; refugiados, solicitantes de asilo o inmigrantes económicos; e inmigrantes de comunidades étnicas establecidas que han nacido en Reino Unido. Esto es relevante porque afecta al nivel de financiación que puede recibir un colegio para impartir EAL (Hutchinson, 2018). Por ejemplo, si un alumno está catalogado como “recién llegado”, es decir, en los tres años anteriores, el colegio puede optar a la financiación de EAL que puede utilizarse en servicios externalizados o en la prestación de EAL en el propio colegio. Sin embargo, no todos los colegios están en zonas consideradas con un factor EAL. Esto ocurre sobre todo en los colegios rurales, donde, paradójicamente, el número de niños inmigrantes va en aumento (NALDIC, 2013).

Cuando no se proporcione apoyo lingüístico, ya sea por desventaja geográfica o por falta de financiación, la provisión de EAL a los estudiantes será un asunto arbitrario e informal llevado a cabo por profesores bien intencionados sin cualificaciones en EAL. (Evans, Schneider, Arnot, Fisher, Forbes, Liu & Welply, 2020). La otra situación que le espera al alumno inmigrante podría ser la de ser asignado a los grupos con el nivel más bajo de cada asignatura. En consecuencia, un alumno con alta capacidad matemática puede encontrarse en una clase con alumnos de capacidad mucho más baja. Por último, cualquier alumno inmigrante está a merced de la ubicación, los presupuestos escolares y las cambiantes políticas gubernamentales, y la falta de EAL puede derivar en todos los problemas sociales y académicos asociados a la marginación, especialmente la falta de lenguaje académico necesario para aprobar los exámenes (Evans et al., 2020).

Para establecer una relación con los padres inmigrantes, Manzoni y Rolfe (2019) informaron de que muchos colegios en Reino Unido utilizan “embajadores de los padres”, que son personal de apoyo designado específicamente para ser un puente entre los estudiantes del colegio y sus padres. Suelen utilizarse sobre todo para mejorar las relaciones entre las familias inmigrantes y los colegios. Su trabajo consiste en asegurarse de que los padres entienden el sistema escolar de Reino Unido y proporcionarles apoyo siempre que sea necesario. En una zona donde hay una alta concentración de inmigración, los padres embajadores suelen tener un origen cultural similar. Incluso pueden impartir clases de inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés) a los padres. Otras responsabilidades

pueden incluir la organización de eventos sociales para fortalecer las relaciones, atender necesidades específicas de las familias y, a veces, actuar como intérpretes en las reuniones entre padres y profesores.

El mismo informe constata también que algunos colegios con gran número de inmigrantes facilitan sus materiales informativos en varias lenguas. También proporcionan paquetes de bienvenida en todas las lenguas que hablan los recién llegados. Esto se considera una práctica clave para transmitir eficazmente a los padres la información más importante sobre sus hijos. La traducción suele correr a cargo de un miembro bilingüe del personal. Sin embargo, si un centro no dispone de miembros del personal que pueda traducir, puede contratar traductores. Esto puede hacerse tanto para las reuniones escritas como para las presenciales.

Algunos de los retos más comunes a los que se enfrentan estos niños son el resultado de la capacidad insuficiente de los colegios para acogerlos. Estos factores basados en los colegios incluyen, pero no se limitan a, la edad de entrada en el colegio, la capacidad del colegio para seguir el progreso del alumno, la capacidad financiera del colegio, las políticas lingüísticas, la calidad del colegio, su rigor, la diversidad cultural y religiosa y su actitud receptiva hacia las mismas. La incapacidad de los colegios para satisfacer las necesidades de estos niños en términos de recursos y personal puede tener un efecto muy negativo en su rendimiento educativo. Como resultado, los niños pueden enfrentarse a barreras lingüísticas, problemas psicológicos, falta de familiaridad con el plan de estudios y clases de recuperación limitadas. Manzoni y Rolfé (2019) también investigan a fondo los retos a los que se enfrentan los niños inmigrantes.

El primer reto y el más obvio es aprender inglés, sobre todo para los alumnos de entornos desfavorecidos que no están acostumbrados a la cantidad de estudio que se necesita para aprender un idioma y para los que el aprendizaje del inglés puede ser un gran reto a superar. Los niños que no aprenden el idioma tienen problemas no solo para seguir el ritmo de las tareas escolares, sino también para integrarse con sus compañeros. Los colegios necesitan un apoyo lingüístico suficiente para garantizar que estos alumnos aprendan lo más rápidamente posible.



Los estudiantes inmigrantes, además de tener problemas lingüísticos, pueden tener necesidades especiales y problemas emocionales. Dependiendo de su origen, pueden haber sufrido un trauma y tener problemas psicológicos como resultado. Incluso si no han sufrido un trauma, ir a un nuevo colegio suele provocar ansiedad en los niños autóctonos, por lo que para los niños inmigrantes hay una capa adicional de estrés debido a que no están familiarizados con el entorno.

El tema de la rotación ya se ha tratado en el marco de su impacto en el aula, pero un estudiante que cambia de colegio también experimenta sus propios desafíos. La falta de familiaridad con el nuevo colegio y sus políticas pueden causar una gran cantidad de problemas al estudiante, no solo académicamente, sino también socialmente. El estrés y la ansiedad actúan como barreras para el aprendizaje, por lo que los colegios deben estar preparados para intervenir en temas de salud mental cuando sea necesario. El desconocimiento del entorno también implica tener que adaptarse a un nuevo sistema sanitario y educativo.

Para los recién llegados, algunas características del sistema escolar británico serán completamente diferentes y, por tanto, los estudiantes y sus padres no siempre las entenderán. Por ejemplo, el sistema de matriculación del sistema escolar británico puede suponer un reto para aquellos que no estén familiarizados con el proceso. Esta falta de familiaridad con el funcionamiento del sistema puede llevar a los padres a no ser conscientes del progreso de su hijo o de la falta del mismo y creer falsamente que van bien cuando en realidad tienen dificultades. No siempre se puede esperar un espíritu de colaboración entre los colegios de Reino Unido y los padres pero, por ejemplo, se espera que los padres de los niños que asisten a colegios de Reino Unido les ayuden con las tareas. El desconocimiento de estas expectativas y del sistema escolar en general puede hacer que el niño se quede atrás.

Puede que no sea necesario mencionarlo, pero los niños inmigrantes suelen estar en un alto nivel de desventaja. Sus padres pueden ser trabajadores poco cualificados que trabajan muchas horas o, a veces, están desempleados y buscan trabajo, por lo que suelen estar en desventaja socioeconómica. En el caso de los padres que trabajan muchas horas, el niño puede tener que asumir el papel de “padre” de los miembros más jóvenes de su familia, lo



que le deja poco tiempo para realizar las tareas escolares. Además, pueden enfrentarse a problemas de discriminación y exclusión si no forman parte de una comunidad con muchas personas de origen similar. Esto puede hacer que los estudiantes se sientan aislados y deprimidos, lo cual crea barreras emocionales para el aprendizaje.

Desde hace décadas, se han puesto en marcha en Reino Unido, aunque a veces de forma indirecta, una serie de políticas destinadas a prestar apoyo a los niños inmigrantes. Algunos de los programas financiados por el gobierno que han beneficiado a los niños inmigrantes y sus familias, ya sea directa o indirectamente, son: Los programas locales “Sure Start”, que fueron diseñados para prestar servicios a los padres y sus hijos menores de cinco años en las zonas más desfavorecidas del país. El programa no fue específicamente diseñado para las familias inmigrantes pero muchas se habrían beneficiado debido a su concentración desproporcionada en zonas de bajos ingresos. La Subvención para el éxito de las minorías étnicas (EMAG, por sus siglas en inglés) concedía financiación a los colegios basada en el número de niños con EAL y de grupos étnicos minoritarios. Se diseñó para apoyar a estos grupos desfavorecidos con el fin de abordar el problema del bajo rendimiento académico entre ellos. Por último, el Programa de excelencia para los recién llegados (NAEP, por sus siglas en inglés), que es un programa de orientación, asesoramiento y formación diseñado para enseñar a los colegios cómo acoger e integrar con éxito a los nuevos estudiantes que llegan del extranjero.

En 2011, la financiación de NAEP se redujo drásticamente y la subvención de la EMAG fue dirigida a otra asignación de fondos, La subvención directa a los colegios (DSG, por sus siglas en inglés). Este cambio desplazó notablemente el apoyo a los recién llegados internacionales. El personal que trabajaba en los colegios EMAG perdió oportunidades de formación y de desarrollo profesional continuo para trabajar con estos niños, y los colegios dejaron de recibir fondos específicos para apoyar a los alumnos EAL. Así, se puede decir que Reino Unido carece de políticas nacionales específicas que garanticen el éxito de los niños inmigrantes (Hutchinson, 2018).

Una brecha sorprendente que se puso de manifiesto en el informe de UNICEF de 2017 fue la gran cantidad de tiempo que los niños solicitantes de asilo o refugiados dedicaron a acceder a



la educación. Pese a que el objetivo para todas las regiones de Reino Unido era de 20 días de clase, ninguna logró alcanzarlo. Los mayores retrasos se registraron en el caso de los niños que intentaban conseguir una plaza en centros de enseñanza secundaria o superior. Sorprendentemente, aproximadamente una cuarta parte de estos solicitantes se vieron obligados a esperar tres meses o más. Una de las razones citadas es que los procedimientos de solicitud en línea resultan demasiado complejos para los miembros de las familias cuya lengua materna no es el inglés. El sistema educativo también tiene dificultades para atender a las llegadas durante el año escolar y el número cada vez menor de equipos disponibles especializados en menores solicitantes de asilo no acompañados (UASC, por sus siglas en inglés) ha creado más presión sobre la calidad de la admisión.

Algunos colegios que se centran en la consecución de altos resultados académicos se han mostrado habitualmente reacios a admitir alumnos en los cursos de secundaria superiores por temor a que los resultados generales se vean afectados negativamente. El problema burocrático de que los centros tengan que solicitar al secretario de Estado la admisión de alumnos en lugar de ponerse en contacto directamente con la autoridad local también es un impedimento.

Las lagunas generales para los niños inmigrantes que buscan educación en Reino Unido abarcan una serie de factores financieros, culturales y sistémicos que deben abordarse para fomentar una integración mejor. En 2011, El Instituto Nacional de Investigación Económica y Social (NIESR, por sus siglas en inglés) identificó algunas brechas que deben tener en cuenta los responsables políticos. Estas eran la necesidad de que la diversidad de los inmigrantes que entran al sistema educativo sea tratada como culturalmente única y no agrupada en la confusa categoría “inmigrante”, la falta de apoyo en el idioma inglés y de atención a las necesidades educativas especiales, la falta de información adecuada sobre el sistema educativo de Reino Unido para las familias inmigrantes, la falta de iniciativas escolares destinadas a ayudar a los nuevos niños inmigrantes a hacer amigos, la falta de sesiones de desarrollo profesional continuo para profesores (CPD, por sus siglas en inglés), el escaso interés por crear programas de tutoría, que se ha demostrado que ayudan a la



integración, el asesoramiento profesional insuficiente en las primeras etapas y la falta de fondos de los colegios para ofrecer clases de apoyo adicional o de EAL.

Eslovaquia

Los inmigrantes representan el 2,76% de la población eslovaca. Su número aumenta continuamente: en junio de 2020 vivían en Eslovaquia 15.522 inmigrantes más que el año anterior, lo que supone un aumento del 12%. Con respecto a la demografía, 48,9% son mujeres. La mayoría se encuentra en la franja de edad de 20 a 64 años (59,2%), los mayores de 65 años son el 26,4% y el 14,4% son niños y jóvenes hasta los 19 años. Los porcentajes más altos proceden de los países de alrededor, principalmente de Ucrania (27,1%), República Checa (8%), Hungría (6,2%), Polonia (4,1%), Serbia y Austria. Constituyen casi la mitad del recuento total de inmigrantes. La siguiente categoría son las personas que proceden de países del sur y el este de Europa, es decir, Rumanía, Bulgaria, Rusia y Serbia, que constituyen el 21,4% de todos los inmigrantes en Eslovaquia. Los inmigrantes procedentes de países asiáticos como Vietnam, China, República de Corea y Tailandia, que en el pasado constituían un grupo de extranjeros de desarrollo dinámico en Eslovaquia, han frenado su crecimiento. En la actualidad, son el 7,6% del total de extranjero y alcanzan una población de 11.133 personas. Cabe señalar que casi el 40% de inmigrantes proceden de países de la UE y, por tanto, son técnicamente inmigrantes, aunque no solemos considerarlos como tales (Medzinárodnámigrácia pre migráciu, 2020; International Migrant Stock 2019: Country Profile).

Los niños inmigrantes tienen un impacto positivo en sus compañeros de clase y en el ambiente del colegio en general. La inclusión de extranjeros en su clase hace que los niños nativos estén más abiertos a amistades que de otro modo no habrían surgido. Los niños ven a los niños inmigrantes como algo extraño, sobre todo si tienen una complexión y rasgos faciales distintos o hablan un idioma diferente. Incluirlos en el proceso de aprendizaje muestra a sus compañeros que son personas normales, como ellos, y que aunque sean un poco diferentes por fuera, también son alumnos que quieren aprender. Gracias a los alumnos inmigrantes, los niños autóctonos pueden conocer otras culturas y aprender a convivir con costumbres y formas de vida diferentes. En cuanto al efecto en todo el colegio, el público ve



a este tipo de instituciones como más inclusivas, tolerantes y de mente abierta (Daneková&Ondrigová, 2018).

A la hora de acoger y aceptar a los niños inmigrantes en un colegio, hay un par de factores que se deben tener en cuenta. Por ejemplo, los niños de los cuatro primeros años de la escuela primaria (los grados de la escuela primaria en Eslovaquia van del 1 al 9) son mucho más curiosos y tolerantes que los niños mayores. Puede que los niños mayores no acepten a un nuevo alumno inmigrante en su círculo y lo marginen. Esto puede dificultar enormemente la integración. El profesor debe extremar la precaución y vigilar toda la clase para evaluar si debe interferir e intentar ayudar al nuevo alumno (Daneková&Ondrigová, 2018).

El colegio no está obligado a contar con un intérprete para hablar con los padres pero la mayoría de colegios lo hacen si los padres no hablan eslovaco. Puede ser un profesional, uno de los miembros del personal o incluso uno de los alumnos que casualmente habla el mismo idioma. Aparte de eso, no hay ninguna persona que actúe como enlace entre los colegios y las familias inmigrantes. Como se ha mencionado, la educación eslovaca y todo lo que conlleva no cuenta con fondos suficientes. Los niños inmigrantes estarían mucho mejor si pudieran tener un ayudante del profesor en clase con ellos para explicarles y repasar el plan de estudios para que pudieran seguir de alguna manera el ritmo de la clase, pero lamentablemente no tienen derecho a este tipo de ayuda por lo que no se ofrece ningún apoyo adicional a estas familias. (Daneková&Ondrigová, 2018).

Enseñar a estos niños ha resultado ser tan difícil como enseñar a niños con discapacidades o con necesidades especiales. Sin embargo, mientras los niños con necesidades especiales tienen derecho a utilizar las medidas de apoyo diseñadas para ellos (por ejemplo, un ayudante del profesor o métodos y formas de educación específicos), los niños inmigrantes no tienen este lujo. El eslovaco no se enseña en los colegios como lengua extranjera y los cursos de idiomas adicionales se consideran de baja calidad. Así que, aunque deberían recibir horas adicionales de enseñanza de la lengua eslovaca, tal y como establece la ley, estas clases suelen ser inexistentes o insuficientes. El Estado no proporciona suficiente financiación para este tipo de clases y los alumnos inmigrantes suelen quedar a merced de un profesor que puede o no decidir ayudarles en su tiempo libre. Los profesores también carecen de



metodologías u opciones educativas alternativas para estos niños, así como de cualquier apoyo profesional en este tema, y aunque hoy en día existen libros y textos de metodología teórica, los profesores no tienen instrucciones sobre cómo aplicarlos a la enseñanza en la vida real. Esto significa que se cumple la ley, los niños reciben educación en las mismas condiciones que los ciudadanos eslovacos, pero, como ya se ha mencionado, no se consigue una verdadera igualdad en el acceso a la educación.

Desgraciadamente, todo depende del profesor o del colegio y de su actitud. Las investigaciones publicadas han informado de casos en los que el profesor permitía a una joven estudiante enseñar a sus compañeros las materias en las que destacaba mientras que la dejaba trabajar a un ritmo más lento en las materias en las que no era tan apta (como el idioma eslovaco). Esta alumna continuó hasta terminar el bachillerato. Por otro lado, también hay casos en los que una profesora era más anticuada y muy estricta con las normas. No permitía a un alumno inmigrante trabajar al ritmo que necesitaba y le exigía que siguiera el plan de estudios de la clase. Al cabo de un tiempo se volvió apático porque ya no le veía sentido a seguir intentándolo (Hlinčíková&Mesežnikov, 2016).

Otro aspecto que se deja abierto a la interpretación es cómo calificar a los inmigrantes y extranjeros que no hablan con fluidez la lengua en la que se imparten las clases. La evaluación de estos niños está regulada por una directriz metodológica que, por lo general, establece las normas para la evaluación de un alumno tras un traslado a un colegio con una lengua de enseñanza diferente. La instrucción metodológica, en este caso la ley, no permite que el alumno no sea calificado por su conocimiento de la lengua insuficiente, por lo que debe recibir una nota o calificación. Durante los dos primeros periodos de evaluación (lo que suele significar dos semestres, o más bien un año escolar), el alumno debe ser evaluado “al menos con la nota que corresponde a la calificación del idioma en su último certificado”. En los dos periodos de evaluación siguientes, la evaluación lingüística “aplicará criterios más suaves”, aunque no se define qué significa eso exactamente. En los dos primeros años tras el traslado, se evalúa al alumno generalmente por el nivel de sus conocimientos fácticos y no por su nivel de “corrección lingüística”, lo que entra en la instrucción metodológica número 22/2011, Art. 11. (Drál’ et all, 2011).



La mayor brecha en el enfoque del país de la educación de los niños inmigrantes es la aplicación práctica de las leyes. Existen algunos proyectos Erasmus+ sobre este tema que abarcan enfoques metódicos y entregan manuales. El Ministerio de Educación también ha proporcionado directrices en el pasado. Sin embargo, aunque sabemos que, según las leyes vigentes, los profesores deben someterse a recalificaciones periódicas y los niños inmigrantes deben tener acceso a cursos de lengua eslovaca, etc. no hay nadie que refuerce esto en la vida real. Durante años, los profesores han reclamado planes individuales y condiciones diferentes para estos alumnos, pero nada cambia (Drál' et all, 2011).

Chipre

Según los últimos datos del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas y del Servicio de Asilo de la República de Chipre, alrededor del 16% de la población total de la isla son inmigrantes internacionales, es decir, 191.900 en 2019, procedentes principalmente de Reino Unido, Grecia, Georgia, la Federación Rusa y Sri Lanka. Su movilidad está relacionada con fines profesionales.

Al mismo tiempo, el 8,5% (ibídem) de los migrantes internacionales, es decir, 16.200 en 2019, son solicitantes de asilo y se les ha ofrecido protección subsidiaria o se les ha reconocido el estatus de refugiado. Según informa el Servicio de Asilo, durante los últimos cinco años, la mayoría de los solicitantes de asilo y refugiados proceden del norte de África y de Asia occidental y son ciudadanos de Siria, India, Pakistán, Bangladesh y Egipto. La mayoría de los inmigrantes y solicitantes de asilo europeos y de terceros países llegan a Chipre hablando sus lenguas nacionales y utilizan el inglés como lengua franca. La integración social y profesional se convierte en un proceso aún más difícil para las personas con menos conocimientos lingüísticos.

En los últimos años, el número de estudiantes de origen inmigrante en la República de Chipre ha aumentado considerablemente (alrededor de un 15% del total de la población estudiantil), un hecho que puede atribuirse a la crisis de los refugiados. En la educación secundaria, el porcentaje de estudiantes inmigrantes en 2014-2015 era de casi el 12,5% y aumentó al 17% en 2018-2019. Los porcentajes son ligeramente superiores en preescolar y primaria y siguen la misma curva. Como se informa en los datos del Servicio de Estadística, la mayoría de los

estudiantes inmigrantes ingresan en la educación de primer grado (escuela primaria). Los alumnos de origen inmigrante pueden formar dos grupos diferentes: los hijos de funcionarios y representantes extranjeros (por ejemplo, expatriados de la UE y/o de países no pertenecientes a la UE o terceros países, diplomáticos, representantes de organizaciones internacionales, etc.) y los niños de origen refugiado y/o solicitantes de asilo.

El primer reto al que deben enfrentarse es la barrera del idioma. No entender el idioma del país de acogida afecta no solo a su interacción diaria, sino también a su socialización. Al no poder expresarse adecuadamente, los niños inmigrantes tienden a ser más introvertidos y a carecer de confianza. La exclusión social por parte de los compañeros en el colegio suele ser una de las consecuencias más comunes de la barrera lingüística. En general, la debilidad de las competencias lingüísticas es el principal motivo de fracaso escolar, dado que todas las asignaturas se enseñan y examinan en griego (CE, 2019). El origen étnico, las opiniones religiosas y la cultura suelen ser factores de discriminación y/o exclusión social.

Además de la ruptura de la barrera lingüística, el colegio también tiene que enfrentarse al reto de la discriminación social. Tal y como informan las investigaciones actuales, los adolescentes chipriotas tienden a manifestar comportamientos más bien negativos y, en ocasiones, perjudiciales hacia sus compañeros no chipriotas. Los resultados de una reciente investigación sobre la relación entre el acoso escolar y la diversidad étnica (NIKOLAOU, 2019) muestran que 7 de cada 10 estudiantes han sido testigos de alguna forma de discriminación hacia los estudiantes no chipriotas por parte de sus compañeros autóctonos en el colegio y aproximadamente 5 de cada 10 a la inversa (ibíd.:7). Un estudio más antiguo (ZEMBYLAS, 2010:8) sobre las actitudes “xenófobas” (sic) de los adolescentes chipriotas correlaciona la percepción negativa y la marginación de los estudiantes inmigrantes y el estereotipo de “enemigo” (sic) hacia los estudiantes turcochipriotas y turcos. El Ministerio de Educación y Cultura estableció en 2008 el Código de Conducta contra el Racismo y una Guía para la Gestión y el Registro de Incidentes Racistas (MoEC, 2016: 7), junto con la promoción de la cultura de la paz y la implementación de la educación intercultural.

Para apoyar el viaje lingüístico de los niños inmigrantes, el Ministerio de Educación y Cultura ha puesto en marcha clases intensivas de griego, tanto en el colegio como



extraescolares, en colaboración con los colegios públicos, los centros de educación para adultos y los institutos estatales de formación continua (MoEC, 2016: 3). También se han publicado dos guías multilingües de recepción e información (ibídem: 4) para comunicar datos importantes sobre el sistema educativo chipriota tanto a los padres como a los estudiantes. Además, existen varias plataformas de enseñanza en línea especialmente diseñadas para los niños, concebidas bajo la protección de la Unión Europea.

Según NEOPHYTOU et. al (2020: 138), un profesor competente, compasivo y sensible a la cultura puede desempeñar un papel importante en la mejora del rendimiento y/o los logros académicos de los niños inmigrantes. Además, la creación de un entorno escolar acogedor y un clima de aula alentador, que abraza y honra la diversidad y refuerza las relaciones positivas entre los compañeros puede tener un profundo impacto en la motivación, la perseverancia y los logros de los alumnos. El profesor debe ajustar y adaptar su material didáctico y sus enfoques en función de las necesidades de sus alumnos. La sensibilidad cultural es otro factor importante, ya que el profesor también debe ser capaz de ofrecer apoyo emocional. En los últimos años, el Ministerio de Educación y Cultura ha organizado varios talleres y formaciones para sensibilizar no solo a los profesores sino también a los padres sobre la integración de los alumnos inmigrantes en la educación. Más concretamente, el Instituto Pedagógico de Chipre ofrece anualmente a los profesores directrices y formación en educación intercultural para la enseñanza del griego como segunda lengua (ibídem).

Los padres que participan en la educación de sus hijos se convierten en un factor de motivación adicional para la mejora y el rendimiento académico de los niños. Por el contrario, los padres que no se implican en la trayectoria educativa de sus hijos suelen ser un modelo negativo para los alumnos. Para salvaguardar y facilitar la interacción entre las familias inmigrantes y los colegios, el Ministerio de Educación y Cultura ha previsto la figura de los trabajadores de enlace que, desgraciadamente, aún no se ha aplicado oficialmente. No obstante, queda a discreción del director del colegio y de los miembros de la Asociación de Padres y Profesores (PTA, por sus siglas en inglés) asignar a una persona de enlace o establecer una red de comunicación en el colegio para interactuar con los padres inmigrantes.



Chipre tiene un trasfondo sociopolítico particular. Ad hoc, la isla está formada por una amalgama de diferentes culturas y los chipriotas son muy sensible a la inmigración. El gobierno fomenta y apoya firmemente la integración y acogida de los inmigrantes en la sociedad mediante acciones subsidiarias continuas. La mejora constante es un elemento vital para el éxito y la sostenibilidad de estas acciones. Según el programa SIRIUS, Chipre necesita invertir en un nuevo plan de estudios y “... centrarse en el apoyo sistemático a la integración [de los estudiantes inmigrantes]... desde el jardín de infancia hasta la educación secundaria dentro de un contexto más amplio y holístico” (ibídem 5). Aunque la diferenciación se considera un método pedagógico efectivo para manejar un aula multicultural, la preponderancia de los profesores en Chipre no está familiariza con ella. NIKOLAOU (2019: 3) destaca la necesidad de clases de iniciación y de profesores no chipriotas para crear un entorno escolar más diverso.

España

Los principales países de origen de los inmigrantes en España son Marruecos, Rumanía, Reino Unido, Italia y Colombia. Estos inmigrantes hablan la lengua materna de sus países (en el caso de los inmigrantes marroquíes hablan árabe y francés) por lo que todos tendrían que aprender español como segunda lengua, excepto los inmigrantes colombianos. Los inmigrantes que viven en comunidades autónomas en las que existe una lengua cooficial como el catalán, el gallego o el euskera también deben aprender esta lengua. La mayor parte de la población de origen extranjero se concentra en cuatro comunidades autónomas: Cataluña (20%), Madrid (16%), Andalucía (14%) y Valencia (14%). Esto demuestra que el 64%, cerca de tres millones de inmigrantes, viven en las comunidades más pobladas. También revela la preferencia de algunos perfiles de origen y ciertas características socio-demográficas por las zonas de mayor dinamismo económico y las de otros perfiles, como los de origen europeo jubilados, por las zonas costeras.

Una quinta parte de los extranjeros que viven en España son menores de veinte años, la mayoría de ellos tienen edad de escolarización obligatoria. Más del 30% de este grupo de edad ha nacido en España. Sin embargo, hay limitaciones importantes para conocer la realidad de los alumnos de origen extranjero ya nacionalizados, ya que las estadísticas del



Ministerio de Educación, a diferencia de otras instituciones, no contemplan el criterio del país de nacimiento del alumno y de los padres, sino que solo consideran alumnos extranjeros a los que no tienen nacionalidad española. Según los datos disponibles, la proporción de alumnos con nacionalidad extranjera ha pasado del 2% en el año 2000 al 9% en el curso 2017-2018. Dada la continua afluencia de estudiantes extranjeros en las dos últimas décadas, España ha pasado de tener una de las tasas más bajas a situarse en torno a la media.

Actualmente, el 8,8% del sistema educativo no universitario está formado por alumnos extranjeros. El principal continente de origen de estos niños y jóvenes extranjeros en los colegios españoles es África (55%) debido al predominio de la inmigración norteafricana. Los sudamericanos y centroamericanos representan el 24% del total de alumnos extranjeros en los centros educativos. En este caso, a excepción de los alumnos brasileños, la lengua común facilita la incorporación de estos estudiantes al sistema educativo. El resto del alumnado está formado por una gran variedad de orígenes: Unión Europea (19,1%), resto de países de Europa (5%), Asia (10%) y Norte América (1%). El grupo de alumnos procedente de otros países de Europa es el más heterogéneo. Pese a que Marruecos sigue siendo el principal país de origen, destaca la incorporación de niños rumanos (ahora el 14% de los alumnos) y chinos (5,5%). Es probable que el descenso en el volumen de algunas nacionalidades como la ecuatoriana o la colombiana se deba más a procesos de naturalización que a su salida del país.

En el curso 2017-2018, la mayoría de los extranjeros estaban matriculados en educación preescolar (21,3%), primaria (40%) o educación secundaria obligatoria (23,6%), con una presencia muy baja en los niveles pos obligatorios (6,1% en bachillerato y 8,9% en formación profesional de grado medio). En comparación con los alumnos autóctonos, hay mayor proporción de alumnos extranjeros en la educación preescolar, primaria y secundaria, lo que refleja el descenso de la natalidad entre la población española. Las mayores dificultades de este colectivo para continuar sus estudios pos obligatorios se reflejan también en la elevada proporción de alumnos inmigrantes matriculados en formación profesional inicial (10,7%) y formación profesional básica (17,1%) que se dirigen a alumnos que no han obtenido el título

de Educación Secundaria. Además, la presencia de alumnos inmigrantes es mayor que la de alumnos autóctonos en edades más avanzadas (17 y 18 años).

Existe una percepción bastante generalizada de que la excesiva concentración de alumnos de origen inmigrante en determinados centros escolares puede tener efectos negativos en el rendimiento académico, la cohesión y la integración social. La concentración de alumnos de origen inmigrante en los colegios no tiene efectos negativos sobre el rendimiento de los alumnos o la integración social automáticamente (OCDE, PISA, 2015). Sin embargo, habrá resultados negativos si la concentración residencial da lugar a enclaves con pocas posibilidades de movilidad geográfica y socioeconómica. El bajo rendimiento de los alumnos inmigrantes también puede estar relacionado, en parte, con el hecho de que estos alumnos se concentran a menudo en colegios que carecen de recursos adecuados y suficientes para abordar los retos de la diversidad cultural en el aula. El vínculo determinante entre la concentración de alumnos inmigrantes en un centro y el bajo rendimiento es el nivel socio económico (Consejo Económico y Social de España, 2019). El aprendizaje de los alumnos inmigrantes y autóctonos se verá obstaculizado si estos centros no están dotados de suficientes recursos educativos o si la concentración de alumnos desfavorecidos causa un peor clima disciplinario.

Otra dificultad a la que se enfrentan los colegios son los niños inmigrantes que llegaron a España sin sus padres (Consejo Económico y Social de España, 2019). Los menores extranjeros no acompañados en España son un pequeño porcentaje del total de inmigrantes recién llegados, pero hay que tener en cuenta que son un colectivo vulnerable y están sujetos a más protección legal. La gran mayoría (97%) son varones y proceden de África. Los retos para la protección de los menores extranjeros no acompañados son la determinación de su edad, el número insuficiente de servicios de protección y su distribución desigual por comunidades autónomas, las dificultades para ofrecer itinerarios educativos en estos casos y el frecuente abandono voluntario de los servicios de protección por parte de un número considerable de menores que se encuentran en paradero desconocido.

En su caso, los problemas de integración educativa se ven agravados no solo por la falta de apoyo de los padres, las barreras lingüísticas, la falta de información sobre las oportunidades



educativas, el apoyo en las actividades escolares y los deberes, y la financiación pública, sino también por otros factores psicológicos claramente asociados a su condición. Además, el aislamiento social y, en algunos casos, la mayor exclusión social de estos menores dificulta en mayor medida su éxito educativo. Por último, también puede haber problemas burocráticos y retrasos en su escolarización.

Todos los extranjeros menores de 18 años tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles, incluido el acceso a la educación básica gratuita y obligatoria. Los Consejos Escolares de cada comunidad autónoma son los encargados de estudiar las cuestiones de especial relevancia para el sistema educativo, entre las que se encuentra la participación de las familias en los centros educativos. Deben proporcionar todos los recursos necesarios, como profesores de apoyo lingüístico y mediadores que sirvan de enlace entre los centros educativos y las familias. También existen organizaciones no gubernamentales y colectivos sociales que colaboran con los colegios para facilitar la inclusión de los alumnos y las familias (González Falcón, 2007).

Los problemas académicos a los que se enfrentan los niños inmigrantes en España están relacionados con un menor rendimiento académico y el abandono escolar (Consejo Económico y Social de España). La diferencia entre los alumnos extranjeros y los autóctonos, tanto en lo que se refiere al nivel educativo como al rendimiento, es desfavorable para los alumnos extranjeros. El porcentaje de alumnos extranjeros que abandona el sistema escolar sin obtener el título de Enseñanza Secundaria es del 27,9%, frente al 6,3% de los alumnos españoles. Este es el nivel de fracaso escolar más alto de la Unión Europea. Por otro lado, destaca la elevada proporción de jóvenes extranjeros que no trabajan ni se forman en España y la gran diferencia con los nativos españoles (15,9%). Los alumnos extranjeros están infra representados en todos los niveles pos obligatorios, lo que está relacionado con un mayor nivel de fracaso escolar, principalmente entre los inmigrantes de primera generación. Sin embargo, el rendimiento de los alumnos de segunda generación (nacidos en España) está menos alejado del de los alumnos españoles.

Las diferentes administraciones educativas deben garantizar la escolarización de los alumnos que se incorporan al sistema educativo español. Para ello, actualmente se aplican diferentes



medidas educativas. Las más conocidas son las aulas de acogida lingüística gestionadas por las diferentes comunidades autónomas. Estas han puesto en marcha diversas políticas educativas para facilitar la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo y corregir las desigualdades de partida. En términos generales, las medidas implementadas se pueden clasificar en cuatro bloques: medidas de acogida, atención a la diversidad lingüística y cultural, atención a las familias y formación del profesorado (Consejo Económico y Social de España, 2019).

En general, los centros educativos de todas las comunidades autónomas desarrollan **programas de acogida**, en algunos casos integrados en el Plan de Atención a la Diversidad. La mayoría son programas de acogida dirigidos especialmente al alumnado inmigrante. Además, la mayoría de las comunidades autónomas cuentan con profesionales especialmente destinados a facilitar la acogida de estos alumnos. Se trata de profesores que prestan apoyo en las aulas de acogida, mediadores interculturales o intérpretes que sirven de enlace entre los alumnos inmigrantes, sus familias y los centros educativos.

En cuanto a la **diversidad lingüística y cultural**, todas las comunidades autónomas priorizan la enseñanza de la lengua española y, en su caso, de la lengua propia de la comunidad autónoma. Por regla general, las acciones específicas destinadas a lograr este objetivo tienen un carácter transitorio y son llevadas a cabo por profesores especialmente dedicados a esta tarea. La mayoría de comunidades cuentan con “aulas de acogida para el dominio de la lengua” o “aulas de apoyo lingüístico” como medidas específicas para la atención lingüística y cultural de los alumnos inmigrantes. Algunas comunidades han establecido programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y la cultura maternas. La mayoría destinan recursos especiales, tanto humanos como materiales, al desarrollo de medidas específicas para la atención lingüística y cultural de estos alumnos. También es habitual que muchos centros educativos organicen jornadas o actividades para fomentar el conocimiento de las diferentes culturas. Es importante que la atención a la diversidad se aplique de forma individualizada, en función de las necesidades educativas específicas del alumnado extranjero del centro, que deben ser correctamente analizadas y controladas.



La información se facilita a las familias en las comisiones locales de escolarización mediante guías preparadas para tal efecto o en reuniones celebradas en el propio centro educativo. Algunas comunidades autónomas han puesto en marcha un servicio de intérpretes o mediadores culturales para **atender a las familias del alumnado inmigrante**. Todas las comunidades autónomas han incrementado la oferta de acciones formativas relacionadas con la educación intercultural, dirigidas tanto a la formación inicial como a la formación continua del profesorado.

En la mayoría de los casos, los **planes de formación del profesorado** de las diferentes comunidades autónomas incluyen la educación intercultural entre sus objetivos prioritarios. La formación se lleva a cabo a través de distintas modalidades, diferenciadas según el nivel o las tareas que el profesorado realiza en el centro (formación en el centro, cursos, seminarios, grupos de trabajo, cursos de postgrado, etc.). Asimismo, los centros de profesores de las comunidades autónomas prestan apoyo o asesoramiento al profesorado de los centros con alumnado inmigrante. La mayoría de comunidades organiza jornadas o encuentros sobre educación intercultural y algunas de ellas han establecido cursos sobre educación cultural dirigidos específicamente a los equipos directivos.

A pesar de ello, ni en España ni en las comunidades autónomas existe un esfuerzo estandarizado de seguimiento y evaluación de dichas políticas. La ausencia de un currículo hace que en las aulas de acogida actuales exista una gran diversidad en cuanto a los destinatarios, los objetivos lingüísticos, las horas de clase, el perfil formativo del profesorado, la metodología didáctica, e incluso la determinación del nivel mínimo de enseñanza de la lengua para poder seguir las clases de otras áreas curriculares. También hay una reducción progresiva de los recursos educativos impuesta por las limitaciones del presupuesto público. Un ejemplo es la reducción del número de profesores de idiomas y la dificultad para mantener los proyectos de mediación intercultural.

Buenas prácticas y actividades para involucrar a los niños migrantes

El aula multicultural no es una abstracción ni una entidad fija. El multiculturalismo es fluido y el papel del profesor debe ser tanto reactivo como proactivo ya que debe adaptarse a las circunstancias y demografía cambiantes. Hoy en día, la diversidad de orígenes culturales en los colegios de toda Europa es cada vez mayor, por lo que la educación multicultural debe abordarse de diferentes maneras y según las necesidades de cada aula en particular. La idea de un aula multicultural es la de promover la tolerancia y la comprensión por parte de todos los que la conforman, y dentro de esta aceptación de la tolerancia y la comprensión, acoger las creencias de quienes son nuevos en el país.

Reino Unido

Para descubrir algunas de las buenas prácticas que se emplean actualmente en Reino Unido, se llevaron a cabo tres reuniones de participación (SEM por sus siglas en inglés) con profesores de tres colegios diferentes del sur de Inglaterra que actualmente imparten clases a niños inmigrantes en colegios públicos de primaria y secundaria. Todos los participantes recibieron las preguntas con antelación y consintieron que sus respuestas fueran grabadas y utilizadas para la redacción de esta guía. Las buenas prácticas de esta guía se han recopilado como resultado tanto de las SEM como de la investigación documental que se ha llevado a cabo.

Conclusiones de buenas prácticas

1. Utilizar los recursos y apoyos disponibles en el colegio

Uno de los pasos más importantes a la hora de acoger a los niños inmigrantes en el aula es buscar cualquier recurso que pueda ayudar a los alumnos. Esto no solo incluye a los profesores de EAL, sino también al personal multilingüe y a los servicios de traducción. Contar con apoyo dentro del colegio podría ser el mayor indicador de éxito de un alumno. Algunos colegios tienen un departamento de “necesidades educativas especiales” para este tipo de alumnos que evaluaría sus necesidades y después se dirigiría al ayuntamiento para solicitar los recursos necesarios. Desgraciadamente, los profesores no siempre obtienen el

apoyo que necesitan, incluso en zonas con una alta concentración de inmigrantes. En este caso, se recomienda que el profesor apoye al alumno en la medida de lo posible con tutorías individuales, la presentación escalonada de contenidos y actividades, diferenciación e intervenciones. En general, se recomienda que los profesores que trabajen en aulas multiculturales con necesidades complejas se dirijan a su centro educativo o a las autoridades locales para informarse sobre los recursos disponibles que pueden apoyar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

2. Hacer que los estudiantes inmigrantes se sientan seguros, cómodos y atendidos

La ansiedad y otros problemas de salud mental puede ser un obstáculo para el aprendizaje. Por eso es muy importante que los alumnos se sientan cómodos en el aula y una forma de hacerlo es mantener una rutina constante. Un profesor señaló que estos estudiantes pueden tener una vida caótica en casa y podrían sentir ansiedad durante el proceso de adaptación a su nuevo colegio. Una sugerencia para mantener una rutina es pararse fuera del aula todos los días y saludar a cada estudiante, haciendo que se sientan vistos de inmediato. El profesor también destacó la importancia de no llamar demasiado la atención sobre estos alumnos delante de sus compañeros, sino tratarlos por igual y como una “familia escolar”.

3. Establecer buenas relaciones entre los estudiantes inmigrantes, el profesor y los estudiantes autóctonos

Para los alumnos inmigrantes, ser un recién llegado a un país y un colegio nuevo puede provocar fácilmente sentimientos de ostracismo y aislamiento los cuales pueden ser perjudiciales para la mente de los jóvenes. Es importante que los profesores fomenten una atmósfera positiva y acogedora en el aula en la que estos alumnos puedan establecer vínculos con el profesor y los demás estudiantes. Según Benediktsson y Ragnarsdottir (2019), los estudiantes inmigrantes prestan más atención a los profesores “culturalmente receptivos”, aquellos que animan a los alumnos a utilizar sus experiencias culturales y personales como parte del proceso de aprendizaje. Una actividad para impulsar el potencial de las relaciones positivas en el aula es una “Reunión matinal”, un espacio de tiempo de cinco minutos cada mañana en el que los estudiantes pueden compartir lo que tienen en mente, cómo se sienten



ese día, etc. Este tipo de intercambio puede convertirse en la base de los vínculos entre los alumnos.

4. Averigua todo lo posible sobre los antecedentes del niño para poder seguir su evolución

En el apartado 1 de esta guía se ha profundizado en un problema importante que rodea a los niños inmigrantes: la rotación. Cuando un alumno se traslada de un colegio a otro de forma habitual resulta muy difícil seguir su trayectoria educativa. A veces no es posible, como en el caso de algunos niños refugiados que no tienen registros escolares recientes. Sin embargo, con un poco de esfuerzo, el profesor puede rastrear qué tipo de antecedentes educativos tiene un alumno. Los entrevistados recomiendan que los profesores intenten averiguar el historial educativo del niño siempre que sea posible. A veces, un alumno acaba de subir un curso en el mismo colegio por lo que merece la pena hablar con su profesor del año anterior para saber las necesidades particulares que pueda tener el alumno. Otras veces, el alumno se ha trasladado de otro colegio, en cuyo caso se recomienda ponerse en contacto con el colegio anterior y obtener información sobre sus antecedentes educativos. De hecho, algunos colegios exigen a los profesores que lleven un registro riguroso de los alumnos con EAL; este registro oficial puede ser muy útil cuando el niño cambia de colegio.

5. Utilizar regularmente señales visuales y otras técnicas de enseñanza EAL

Una profesora que tiene un profesor de EAL disponible para apoyarle, recomienda emplear técnicas de enseñanza EAL incluso en el aula general. Ella utiliza estrategias comunes como el uso de elementos visuales en la enseñanza. Esto incluye señales visuales, como la “señal de ir al baño”, para que los alumnos puedan pedir de forma no verbal ir al baño. También proporciona a todos los alumnos, no solo a los que tienen EAL, frases que pueden utilizar para expresarse correctamente al hablar y escribir.

6. Poner en práctica actividades diseñadas para promover y acoger la diversidad en el aula

Se ha investigado mucho para descubrir los mejores métodos para fomentar y apoyar la diversidad en el aula. Por ejemplo, el estudio de Howlett y Young de 2019 sobre la creación de una biblioteca en el aula basada en principios multiculturales apoya la práctica de integrar

el contenido de la enseñanza multicultural en el plan de estudios y proporciona diferentes enfoques para hacerlo. Del mismo modo, el estudio de Peterson de 2019 sobre la preparación de los estudiantes de magisterio para trabajar en un aula multicultural también afirma que esta práctica puede atraer positivamente a estudiantes de todos los orígenes y fomentar un entorno abierto y de aceptación de todas las culturas.

Una actividad recomendada por una de las entrevistadas fue utilizar libros con temas diversos como material didáctico. El contenido de estos libros incluía temas como la aceptación de todas las religiones, compartir la diversidad cultural, etc. Afirmó que de este modo los alumnos pueden identificarse con las historias y darse cuenta de que sus vidas pueden ser muy diferentes a las del niño que se sienta a su lado.

Otra actividad recomendada es asignar proyectos basados en tradiciones culturales, que pueden incorporarse a una lección de historia, por ejemplo. No todos los estudiantes celebran las mismas tradiciones y a ella le parece que a los alumnos siempre les entusiasma compartir con sus compañeros y aprender sobre las diferentes tradiciones de la clase.

7. Infórmate sobre cuál es la mejor manera de apoyar a estos estudiantes

La última recomendación para involucrar a los alumnos inmigrantes en las aulas de Reino Unido es simplemente informarse lo máximo posible sobre los recursos y métodos disponibles para enseñar a este grupo en particular. Una de las profesoras mencionó haber recibido una formación específica sobre “orientación en materia de EAL” durante su formación como profesora y también le ofrecieron sesiones de capacitación profesional permanente, seminarios, y cursos de actualización sobre el tema. Recuerda algunos de los consejos útiles que ofrecía el material de orientación, como el uso de actividades colaborativas, el uso de elementos visuales con alumnos de EAL, actividades escalonadas de escritura y expresión oral, la calificación y la retroalimentación y la calificación del lenguaje. El material de orientación recomendado por esta profesora proviene de la Fundación Bell, que es una organización benéfica que trabaja para superar la exclusión a través de la educación lingüística.



Está claro que hay que prestar especial atención a cómo integrar e incluir cómodamente a los niños inmigrantes en las aulas de Reino Unido. Durante las entrevistas, se pidió a los profesores que dieran consejos a un nuevo profesor en un aula multicultural. El primero aconsejó que hay que “ser positivo con el niño en la medida de lo posible, darle algo de tiempo, tener elementos visuales a mano, considerar la posibilidad de contar con un traductor, recordar ser culturalmente consciente y pedir consejo a otros profesores”. El segundo recomendó “conocer a los niños” para adaptar las lecciones y preparar mejor los materiales didácticos. Por último, el tercer profesor nos recordó la importancia de la conciencia cultural a la hora de interactuar con estos niños, como por ejemplo que no hacer contacto visual es una señal de respeto en algunas culturas y una falta de respeto en otras.

Eslovaquia

Para recopilar las buenas prácticas de Eslovaquia se contactó con tres profesores y un educador que se ocupa de los niños en el programa extraescolar. Los cuatro trabajan en colegios de educación primaria y se mostraron muy contentos de expresar sus opiniones sobre el tema, ya que también creen que es importante debatir la situación de los niños inmigrantes y su integración en los colegios de Eslovaquia. Aportaron sus variados puntos de vista sobre el tema.

Conclusiones de buenas prácticas

1. Hacer que se sientan seguros y bienvenidos

Al hablar con los profesores, hemos identificado este como el elemento clave. Los niños mayores (de 11 a 16 años), nuestro grupo objetivo, tienen tendencia a ser crueles e ignorantes y el profesor debe hacer un esfuerzo para ayudarles a encajar en el colectivo. También podría ser útil explicar a la clase de antemano que tendrán un nuevo compañero y que puede parecer y hablar un poco diferente pero que está ahí para aprender y que sería estupendo que la clase le hiciera sentir bienvenido.

2. Juegos y actividades

Una buena manera de integrar a los niños inmigrantes es hacer que participen en un juego. Con esto nos referimos a jugar a diferentes tipos de deportes de equipo o actividades



divertidas en las que la clase tenga que trabajar junta. Cuanto más divertido sea, más posibilidades de éxito tendrá. Otras actividades pueden consistir en animar al nuevo alumno a hacer una presentación sobre su país de origen y su cultura, seguida de un debate en el que los niños nativos puedan, a su vez, hablar de la cultura y las costumbres eslovacas.

3. *Sistema de compañeros*

Tener un sistema de compañeros que cambie cada semana o cada mes también es una opción. Si hay una asignatura concreta (matemáticas o biología, por ejemplo) en la que destaca el alumno extranjero, dejar que enseñe o explique esa asignatura al resto de la clase. Y viceversa, dejar que los alumnos nativos expliquen las materias en las que destacan. Esto genera confianza y respeto entre los alumnos y crea un mejor ambiente.

4. *Ayudarles a aprender el idioma*

El mayor reto al que se enfrentan los niños y alumnos inmigrantes es aprender a hablar el eslovaco con fluidez. Tener a mano tarjetas de traducción con dibujos en ambos idiomas puede ayudar a reducir parte de la ansiedad del alumno extranjero. Incluso se puede preguntar a los niños nativos si alguno de ellos estaría dispuesto a cuidar del estudiante (mostrarle la tarjeta de traducción correcta si la necesita, etc.) o simplemente traducir parte de la conversación aquí y allá.

Aunque es cierto que hay muchas actividades y acciones que podrían llevarse a cabo y aplicarse como buenas prácticas, hemos identificado las mencionadas anteriormente que recopilamos de los profesores eslovacos. Los profesores entrevistados creen que la inclusión entre los alumnos y en el aula es clave y debe abordarse como objetivo principal.

Chipre

Para recopilar las buenas prácticas, se entrevistó a un profesor que enseña a alumnos de 11 a 12 años y a un profesor de lengua griega que enseña a alumnos de 13 a 18 años. Ambos profesores son grecochipriotas y cuentan con más de cinco años de experiencia docente en centros públicos. Uno de ellos enseña en aulas con una media de más del 30% de alumnos inmigrantes y el otro en aulas con una media del 10-20% de alumnos inmigrantes.

Conclusiones de buenas prácticas

1. Integración social

Los profesores entrevistados describieron un entorno de clase ideal en el que los alumnos inmigrantes son acogidos positivamente por sus compañeros, son tratados con igualdad por sus profesores y se les ofrece ayuda adicional cuando la necesitan. Aunque los niños de origen inmigrante o refugiados a veces progresan y desarrollan sus habilidades lingüísticas más lentamente que sus compañeros nativos, deben estar integrados socialmente. Normalmente, el juego es la lengua franca de los niños. La interacción con el resto de sus compañeros a través de juegos durante el recreo es otro factor de socialización y de mejora de las competencias lingüísticas. En el aula, la creación de una rutina diaria (por ejemplo, un breve debate antes de empezar la clase) también ayuda.

2. Colaboración con los padres

La familia y la cultura desempeñan un papel importante en el bienestar general y el rendimiento académico de los niños. Hay padres que animan a sus hijos y están dispuestos a colaborar con el profesor pero también hay padres que evitan la interacción con este. La comunicación es la clave tanto para los alumnos inmigrantes como para sus padres. Durante todas las interacciones es importante tener en cuenta su origen cultural y, si es necesario, optar por una tercera persona que pueda ayudarles a expresarse en caso de que tengan dificultades lingüísticas. Por ello, el diálogo y la colaboración regulares con los padres pueden ayudar a los niños inmigrantes a instalarse mejor en su nuevo entorno.

3. Formación adicional

Los profesores entrevistados sugirieron que la formación en enseñanza de diversidad cultural y enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras ayudaría a mejorar sus competencias y les haría más capaces de ofrecer apoyo a sus alumnos.

4. Actividades

Todas las actividades que promuevan la igualdad entre los alumnos, los intereses comunes y el potencial individual funcionan bien y ayudan a la socialización entre los alumnos nacionales y los niños inmigrantes. Entre ellas se encuentran juegos para romper el hielo, talleres, métodos de trabajo en grupo y cualquier actividad que requiera interacción. Los

estudiantes necesitan apoyo para expresar sus historias e ideas personales para sentirse conectados con su entorno. Las actividades se deberían planificar a lo largo del año, como círculos concéntricos, e involucrar gradualmente a más personas en sus vidas.

Los niños inmigrantes solo quieren sentirse acogidos. A veces necesitan un empujón extra, pero aparte de eso forman parte del aula como cualquier otro alumno. Diferentes juegos y actividades fomentan la comunicación entre ambas partes. También se considera útil involucrar a los padres para resolver cualquier posible problema. En la sección 3 se ofrece más información al respecto.

España

Para la sección de buenas prácticas se realizaron dos entrevistas a dos profesores que cuentan con experiencia tanto en educación primaria como secundaria. El primer profesor entrevistado tiene 14 años de experiencia y ha trabajado en un colegio de El Ejido, un pueblo con mucha población inmigrante en la provincia de Almería, en Andalucía. El segundo profesor ha trabajado con estudiantes inmigrantes en circunstancias sociales y económicas difíciles en Sevilla y Madrid. Ha trabajado en educación compensatoria, que se dirige a alumnos de 15 y 16 años que tienen problemas relacionados con el fracaso escolar y absentismo y están en riesgo de exclusión social, económica y familiar. Normalmente son alumnos con baja autoestima, con un desfase curricular de al menos dos años y que rechazan el sistema académico, la disciplina o la organización escolar. Actualmente, está trabajando con estudiantes que pertenecen a bandas callejeras con todos los retos que eso conlleva. La perspectiva de ambos profesores sobre la situación de los alumnos inmigrantes es muy valiosa porque han trabajado con alumnos inmigrantes en contextos muy diferentes.

Conclusiones de buenas prácticas

1. Idioma

Si el niño no habla el idioma, aprenderlo debería ser una prioridad. Los profesores entrevistados están de acuerdo en que antes de centrarse en los aspectos académicos, los niños necesitan sentirse integrados y tener un nivel mínimo del idioma para poder seguir las demás materias. Creen que se necesitan más especialistas en la enseñanza del español como



lengua extranjera y, en algunos casos, más horas dedicadas a ello hasta que el niño tenga los conocimientos básicos. Una manera efectiva de enseñar el idioma en clase es hablar de temas que interesen a los niños de la clase: proyectos de clase, actividades de lectura y juegos son solo algunos ejemplos. Esto no solo ayuda a los alumnos inmigrantes a aprender el idioma, sino que también demuestra que los niños de la misma edad tienen intereses parecidos. Esta conexión ayudará a los niños a sentirse más integrados en su colegio.

2. Hacer que los alumnos se sientan más involucrados

Una actividad interesante para realizar con todos los niños del colegio y que beneficiaría especialmente a los niños inmigrantes es ayudar a otros colectivos. Se sentirán más implicados e integrados. Por ejemplo, ayudar a las personas de una residencia de ancianos o de un centro para discapacitados. Ayudar a los demás les hará sentir que tienen un propósito y se sentirán valorados. Trabajar en la integración es especialmente importante para los menores extranjeros no acompañados ya que necesitan apoyo y motivación para seguir estudiando. En un entorno en el que la marginación y el abandono escolar van de la mano, transmitir a los alumnos la confianza en sí mismos es el reto de los profesionales de la enseñanza. Su objetivo es que los estudiantes crezcan personalmente en un entorno eficaz.

3. Considerar el nivel académico del niño, no solo su edad

El colegio debe tener en cuenta el nivel académico del niño y el último curso académico que ha cursado en su país para tomar una decisión sobre en qué curso debe estar. Si necesitan conocimientos básicos para alcanzar el nivel adecuado, muchos colegios disponen de profesores de apoyo para ayudarles.

4. Controlar la asistencia

El primer profesor entrevistado mencionó que el control de la asistencia de los alumnos inmigrantes es muy importante para evitar el fracaso escolar. Esto es especialmente importante para los menores extranjeros no acompañados. Como hemos mencionado anteriormente, estos alumnos necesitan apoyo y motivación para seguir estudiando y, como no tienen familia en España, el colegio es esencial.



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Los profesores consideran que los cuatro bloques de medidas que se aplican en España: medidas de acogida, atención a la diversidad lingüística y cultural, atención a las familias y formación del profesorado, no funcionan eficazmente en todos los centros. Si bien estas medidas funcionan bien hasta cierto punto, para ayudar a los niños inmigrantes a mejorar su rendimiento académico, deberían tenerse en cuenta los aspectos mencionados anteriormente y el sistema escolar, los padres y los profesores deberían trabajar juntos.

Buenas prácticas y actividades para involucrar a los padres migrantes

Según la investigación documental realizada, es evidente que los padres migrantes se enfrentan a un gran número de retos a la hora de implicarse en la educación de sus hijos para garantizar su éxito. Es posible que estos padres no hablen el idioma o no estén familiarizados con el sistema escolar, lo que puede provocar dificultades para matricular a sus hijos y ayudarles a mantener un buen rendimiento académico en el colegio. Los padres inmigrantes también pueden tener dificultades socio económicas, lo que significa que trabajan muchas horas en empleos poco cualificados para llegar a fin de mes. Otro problema es que no pueden entender por qué el profesor quiere hablar con ellos, o la importancia de su participación en la vida académica del niño. Aún así, es importante darles la oportunidad de venir a hablar con los profesores.

Al cotejar las conclusiones de las buenas prácticas para involucrar a los padres inmigrantes de cada país asociado, quedó claro que había un solapamiento significativo entre ellas. Si bien la investigación y los SEM demostraron que los distintos países abordan y trabajan con los niños inmigrantes de manera diferente, parece que muchas prácticas para involucrar a sus padres son más comunes en todos los países en cuestión. Por lo tanto, se decidió presentar estas buenas prácticas como una lista coherente para mantener la transparencia y la simplicidad de la información.

Conclusiones de buenas prácticas

1. Utilizar los medios de traducción o interpretación disponibles

La mayoría de los profesores entrevistados recomendaron hacer uso de los recursos disponibles en el colegio para fomentar la comunicación, no solo para apoyar a los alumnos, sino también a los padres. Esto puede incluir el uso de traductores antes de iniciar la comunicación con estos padres, en lugar de dar por sentado que hablan su idioma. Uno de los profesores mencionó el uso de diferentes formas de comunicación porque algunos padres pueden sentirse más cómodos con el correo electrónico que con el teléfono, por ejemplo. Algunos colegios tienen un Consejo que proporciona traductores para las reuniones cuando el



colegio no puede proporcionar uno. Algunos de estos Consejos asesoran a los profesores sobre cómo atraer a los padres inmigrantes e incluso pueden proporcionar traducciones de información importante relacionada con el colegio en los idiomas más comunes en la zona. En una comunidad multicultural, también es posible que los miembros del personal, ya sean otros profesores, auxiliares docentes o secretarios escolares, procedan del mismo origen lingüístico y/o cultural que los padres que necesitan apoyo.

2. Cuando no sea posible la traducción, utilizar medios visuales y discursos adaptados para comunicarse

Como se ha mencionado en el apartado anterior, a veces este apoyo no es fácil de conseguir, especialmente en zonas de bajos ingresos. Por lo tanto, los profesores deben dirigirse a los padres inmigrantes e intentar comunicarles ellos mismos la información importante sobre su hijo. La comunicación puede ser problemática, es decir, no saber si los padres entienden realmente lo que dice el profesor, por lo que los informes que son fáciles de entender e incluyen datos visuales ayudan. Un profesor recomendó utilizar iniciadores de frases para que los padres tuvieran el vocabulario necesario para expresarse. También se recomendó utilizar un discurso claro y adaptado, es decir, hablar despacio, destacar los puntos principales claramente y evitar la jerga o los coloquialismos. Hablar de esta manera puede aumentar la cantidad de información que una persona sin nivel alto de la lengua meta es capaz de asimilar.

3. Crear un ambiente acogedor y de aceptación

Los entrevistados también destacaron la importancia de hacer que los padres sientan que son bienvenidos y que la educación de sus hijos está en buenas manos. Una sugerencia es mostrar interés por sus diversas experiencias, por ejemplo, se les puede preguntar de dónde son o si hay algo que el profesor deba saber sobre su hijo. La comunicación es la clave. Hablar otro idioma puede ser difícil, pero mostrar empatía y paciencia es importante. Las investigaciones sugieren celebrar eventos sociales específicamente para los padres migrantes y otros miembros de la familia, como talleres multiculturales, quedadas para tomar café, tutorías deportivas o promover el colegio como un centro comunitario donde los padres pueden sentir

que son bienvenidos y encontrar información sobre opciones de apoyo y eventos sociales (Manzoni & Rolfe, 2019; Koehler et al. 2018).

4. Ser consciente de las diferencias culturales dentro de las comunidades y compartir las propias

Se ha recomendado que los profesores siempre sean conscientes de las diferencias culturales y de cualquier problema que pueda surgir como resultado. Se trata de un proceso de aprendizaje que puede ser más fácil si se cuenta con un personal multilingüe y multicultural que pueda proporcionar asesoramiento cultural a un profesor que trate con los padres. También es importante tener en cuenta que los padres inmigrantes pueden no saber lo suficiente sobre la cultura del país de acogida como para participar adecuadamente en la educación de sus hijos; por lo tanto, es importante no solo interesarse por sus antecedentes sino también ofrecer toda la información posible sobre los propios.

5. Explicar las expectativas desde el principio

Es importante ser claro desde el principio y explicar a los padres lo que se espera de sus hijos. Aunque esto pueda parecer intimidante, los profesores y directores quieren que los niños tengan éxito, por lo que deben estar dispuestos a explicarlo todo y dedicar su tiempo a los alumnos y a los padres más allá de lo que les corresponde. De lo contrario, los padres podrían suponer falsamente que el nuevo sistema escolar es similar al que tenían antes y confundirse o ponerse nerviosos ante las expectativas del nuevo colegio. La falta de comunicación en este asunto puede resultar en conflictos en el futuro, por lo que es muy recomendable abordar las expectativas de inmediato.

6. Fomentar el aprendizaje adicional

Los cursos de idiomas que se imparten a los niños inmigrantes no suelen ser suficientes para que hablen con fluidez. Los profesores sugieren animar tanto a los padres como a los hijos a asistir a cursos adicionales. Esto no tiene por qué suponer un nuevo esfuerzo económico para la familia; hay diferentes organizaciones sin ánimo de lucro que pretenden ayudar a los inmigrantes impartiendo clases de idiomas de forma gratuita. Para los padres inmigrantes, mejorar sus conocimientos lingüísticos les permitirá comunicarse más claramente con el



colegio, lo que será un impacto positivo para ambas partes y, por supuesto, también en los niños.

Al llegar a un nuevo país, los padres de niños inmigrantes suelen tener dudas sobre cómo funciona el sistema escolar, si pueden confiar en que el profesor tenga en cuenta qué es lo mejor para el niño, lo que se espera de ellos como padres y otras preocupaciones que pueden resultar muy intimidantes. Por eso es fundamental que los profesores y el personal escolar intenten trabajar con ellos y aliviar esas inseguridades. Al fin y al cabo, tanto el colegio como los padres tienen un objetivo común, que es el éxito académico de los niños.

Conclusión

En general, la amplia investigación llevada a cabo durante la redacción de esta guía ha demostrado que uno de los principales problemas de los niños inmigrantes puede ser la barrera lingüística, por lo tanto, un reto para los profesores es hacer que el aula sea más inclusiva y acepte las lenguas y la cultura de los alumnos para facilitar la transición al aula, haciéndoles ver el valor de su propia contribución. También ha llegado a la conclusión de que tomar medidas para que los padres y tutores participen en la educación de sus hijos ayudaría enormemente. Los padres que han estado expuestos a culturas educativas muy diferentes, pueden tener cada vez más dificultades para mitigar sus propias creencias sobre sus nuevas vidas en su nuevo país de residencia. Por último, los profesores quieren y necesitan un desarrollo profesional continuo y una evaluación orientada a la enseñanza de contenidos, estrategias y medios didácticos a un alumnado culturalmente diverso.



Referencias

- Barnsley, E. (2019, March 18). *Strengthening multiculturalism: British curricula and community initiatives*. King's Think Tank. <https://kingsthinktank.com/2019/02/04/strengthening-multiculturalism-british-curricula-and-community-initiatives/>
- Benediktsson, A. I., & Ragnarsdottir, H. (2019). Communication and Group Work in the Multicultural Classroom: Immigrant Students' Experiences. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 453–465. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.453>
- Bolloten, B., & Spafford, T. (2015). *Refugee and asylum seeker children in UK schools*. National Association for Language Development in the Curriculum. <https://www.naldic.org.uk/eal-teaching-and-learning/outline-guidance/ealrefugee/>
- Briggs, B. (2018, October 29). *British schoolchildren welcome refugees into their communities*. Theirworld. <https://theirworld.org/news/uk-school-children-welcome-refugees-into-communities>
- Briggs, B. (2019, May 8). *International migration and the education sector – what does the current evidence show?* Office for National Statistics. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/articles/internationalmigrationandtheeducationsectorwhatdoesthecurrentevidenceshow/2019-05-03>
- Centrum vedecko-technických informácií SR (2020, December 19). *Štatistická ročenka-základné školy*. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-zakladne-skoly.html?page_id=9601
- Chatzitheodoulou-Loizidou P. (2010), «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία: Οριοθέτηση του πλαισίου και βασικές επισημάνσεις για τη Συμβουλευτική Επαγγελματική Αγωγή (ΣΕΑ) στο κυπριακό σχολείο», [Slide Presentation], retrieved from https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/epimorfotiko_yliko/sem_pi/diapolitismiki_ekpaideusi.pdf
- Curd-Christiansen, X. L. (2020). Educating migrant children in England: language and educational practices in home and school environments. *International Multilingual Research Journal*, 14(2), 163–180. <https://doi.org/10.1080/19313152.2020.1732524>
- Daneková, E. & Ondrigová, J. (2018). *Príklad dobrej praxe školy v oblasti inklúzie detí cudzincov. Plán hlavných úloh štátneho pedagogického ústavu na rok 2018*.
- Department for Education. (2017–2018, January). *Pupil nationality, country of birth and proficiency in English: 2018* [Information from the 2018 spring school census about the nationality, country of birth and proficiency in English of pupils.]. Department for Education. <https://www.gov.uk/government/publications/pupil-nationality-country-of-birth-and-proficiency-in-english-2018>



Dráľ, P., Gažovičová, T., Kadlečíková, J. & Tužinská, H. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na slovensku: príklady dobrej praxe*. Centrum pre výskum etnicity a kultúry, Nadácia Milana Šimečku

Drousiotou C., Mathioudakis M. (2019), *Country Report: Cyprus*, Asylum Information Database (AIDA) retrieved from https://www.asylumineurope.org/sites/default/files/report-download/aida_cy_2019update.pdf

ESOL Nexus. (2014). *Language Issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners*. British Council Global English. https://combioproject.eu/wp-content/uploads/Language_issues_migration_integration_perspectives_teachers_learners.pdf

European Commission (2019), *Teaching and Learning in Primary Education*, Euridice (EACEA National Policies Platform), retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/cyprus/teaching-and-learning-primary-education_en

European Commission (2016), *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Action Plan on the Integration of Third Country Nationals*, European Commission, retrieved from https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf

Evans, M., Schneider, C., Arnot, M., Fisher, L., Forbes, K., Liu, Y., & Welply, O. (2020). Education and Social Integration for EAL Students: Narratives and Debates. In *Language Development and Social Integration of Students with English as an Additional Language* (Cambridge Education Research, pp. 23-50). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108656047.002

Fernández-Reino, M. (2020, July 10). *English language use and proficiency of migrants in the UK*. Migration Observatory. <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/english-language-use-and-proficiency-of-migrants-in-the-uk/>

Fernández-Reino, M. (2021, February 17). *Children of migrants in the UK*. Migration Observatory. <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/children-of-migrants-in-the-uk/>

Forte, F. F. (2021, January 18). Foreign population residing in Spain in 2020, by nationality. Statista. <https://www.statista.com/statistics/445784/foreign-population-in-spain-by-nationality/>

Fousiani K. *et al.* (2019) “The effects of ethnic group membership on bullying at school: when do observers dehumanize bullies?”, *The Journal of Social Psychology* 159 (4), pp. 431-442.



George, A., Meadows, P., Metcalf, H., & Rolfe, H. (2011, December). *Impact of migration on the consumption of education and children's services and the consumption of health services, social care and social services*. National Institute of Economic and Social Research. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/257236/impact-of-migration.pdf

Gladwell, C., & Chetwynd, G. (2018, September). *Education for Refugee and Asylum Seeking Children: Access and Equality in England, Scotland, and Wales*. Refugee Support Network. <https://www.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Access-to-Education-report-PDF.pdf>

González Falcón, I. G. F. (2007, July 16). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2066/b15175091.pdf?sequence=1>

Green, L. A. (2015, June 11). *The impact of immigration on England's school places shortage*. Migration Watch UK. <https://www.migrationwatchuk.org/briefing-paper/365/the-impact-of-immigration-on-englands-school-places-shortage>

Grigt, S. (2016). *NASUWT (UK) joins forces with Citizens UK to promote « refugee welcome schools » - Teachers for Migrants' and Refugees' Rights*. Teachers for Migrants' and Refugees' Rights. <https://www.education4refugees.org/updates/335-nasuwat-uk-join-forces-with-citizens-uk-to-promote-refugee-welcome-schools>

Hlinčíková, M. & Mesežnikov, G. (2016). *Otvorená krajina alebo nedobytná pevnosť? Slove nsko, migranti a utečenci*. Inštitút pre verejné otázky, Heinrich-Böll-Stiftung

Howlett, K. M., & Young, H. D. (2019). Building a classroom library based on multicultural principles: A checklist for K-6 future teachers. *Multicultural Education*, 24, 40–46. https://www.researchgate.net/publication/332167458_Building_a_classroom_library_based_on_multicultural_principles_A_checklist_for_K-6_future_teachers_Multicultural_Education_24_40-46/references

Hutchinson, J. (2018, February). *Educational outcomes of children with English as an additional language*. The Bell Foundation. <https://mk0bellfoundatiw1chu.kinstacdn.com/app/uploads/2018/02/Educational-Outcomes-of-Children-with-EAL.pdf>

International migrant stock 2019: Country Profiles (n. d.). <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/countryprofiles.asp>

International Organization for Migration (IOM). (2019). *World Migration Report 2020*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf

Janta, B., & Harte, E. (2016). *Education of migrant children: Education policy responses for the inclusion of migrant children in Europe* (RR-1655-EC). RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR1655>

- Jensen, P. (2015). Immigrants in the classroom and effects on native children. *IZA World of Labor*, 194, 1–10. <https://doi.org/10.15185/izawol.194>
- Koehler, C., Bauer, S., Lotter, K., & Maier, F. (2018). *A toolkit of good practice for migrant parent involvement*. European Forum for Migration Studies. <https://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2018/11/ALFIRK-Toolkit.pdf>
- Koumasta M. (2019, November 17), «Φωνασκούν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία», *Πολίτης*, retrieved from www.politis.com.cy
- Koutselini M. (2009), «Διαφοροποίηση Διδασκαλίας - μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας», *Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, retrieved from <http://archeia.moec.gov.cy/sd/288/koutsouvanou.pdf>
- Kumari, A. (2009, October). *Teacher and migrant pupil relationships: Implications on the migrant pupil UK school experience* (Thesis). <https://core.ac.uk/download/pdf/1631683.pdf>
- Lesley, B. (2015). *Access and quality of education for international migrant children* (ED/EFA/MRT/2015/PI/43). United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232474>
- Mallows, D. (2012). *Innovations in English Language Teaching for Migrants and Refugees*. British Council.
- Manzoni, C., & Rolfe, H. (2019, March). *How schools are integrating new migrant pupils and their families*. National Institute of Economic and Social Research. <https://www.niesr.ac.uk/sites/default/files/publications/MigrantChildrenIntegrationFinalReport.pdf>
- Maragkou E., Stathopoulos N. (2011), *Αναλυτική καταγραφή πληθυσμών μεταναστών ανά Δήμο ο και Επαρχία στην Κύπρο*, (n.p.), retrieved from http://localintegration.eu/wp-content/uploads/katagrafi_final.pdf
- Medzinárodná organizácie pre migráciu (2020, September 29). *Migrácia na Slovensku*. <https://www.iom.sk/sk/migracia/migracia-na-slovensku.html>
- Ministry of Education and Culture (MoEC) – Pedagogical Institute (2016), “Policy Paper on the Integration of Pupils with Migrant Background to the Cyprus Educational System”, MoEC retrieved from https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/policy_paper.pdf
- National Association for Language Development in the Curriculum (NALDIC). (2013). *Do schools get extra money to support EAL learners?* NALDIC. https://www.naldic.org.uk/eal-teaching-and-learning/faqs/doschoolsget_extra_moneyto_support_eal_learners/
- Neophytou L., Valiandes S., Hajisoteriou C. (2020), «Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη», *Επιστήμες Αγωγής*



- (1), σσ. 129-148, retrieved from <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/773/682>.
- Nikolaou G. *et al.* (2019), “Bullying and ethnic diversity: investigating their relation in the school setting”, *Intercultural Education* 30, pp. 1-16.
- Office for National Statistics.(2012, September). *Annual population survey (APS) QMI*. <https://www.ons.gov.uk/employmentandlabourmarket/peopleinwork/employmentandemployeetypes/methodologies/annualpopulationsurveyapsqmi>
- Office for National Statistics.(2019–2020, July–June). *Population of the UK by country of birth and nationality* [UK residents by broad country of birth and citizenship groups, broken down by UK country, local authority, unitary authority, metropolitan and London boroughs, and counties.]. Office for National Statistics. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/datasets/populationoftheunitedkingdombycountryofbirthandnationality>
- Office for National Statistics.(2020, August). *Migration Statistics Quarterly Report: August 2020*. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/populationandmigration/internationalmigration/bulletins/migrationstatisticsquarterlyreport/august2020>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. <https://www.oecd.org/education/Helping-immigrant-students-to-succeed-at-school-and-beyond.pdf>
- Petersen, K. B. (2017). Preparation of student teachers for multicultural classrooms: Reflections on the Danish teacher education curriculum. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 2(1), 45–54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1176963.pdf>
- Poppleton, S., Hitchcock, K., Lymperopoulou, K., Simmons, J., & Gillespie, R. (2013, July). *Social and Public Service Impacts of International Migration at the Local Level* (No. 72). UK Home Office. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/210324/horr72.pdf
- Ryan, L., D’Angelo, A., Sales, R., & Lopez Rodriguez, M. (2010). *Newly arrived migrant and refugee children in the British educational system*. Action for Social Integration. https://eprints.mdx.ac.uk/9399/4/AFSI_-_Research_Report_-_final.pdf
- Consejo Económico y Social de España. (2019, February). La inmigración en España: efectos y oportunidades. <http://www.ces.es/documents/10180/5209150/Inf0219.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2020, June 8). Cifras de Población (CP) a 1 de enero de 2020 Estadística de Migraciones (EM). Año 2019 Datos provisionales [Comunicado de prensa]. https://www.ine.es/prensa/cp_e2020_p.pdf



Spyrou S., Vryonides M. (2019), “Cyprus: Educational Inequalities in a Divided Country”, in Stevens P., Dworkin A. (ed.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education*, Palgrave Macmillan, Cham, pp. 345-377.

Stevens P. A. J. et al. (2016), “Minority Students’ Responses to Racism: The Case of Cyprus”, *British Journal of Educational Studies* 64 (1), pp. 77-95.

Stokes, P. (2013, August 30). *2011 census: Detailed analysis - English language proficiency in England and Wales, main language and general health characteristics*. Office for National Statistics. <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/culturalidentity/language/articles/detailedanalysisenglishlanguageproficiencyinenglandandwales/2013-08-30>

Strand, S., Malmberg, L., & Hall, J. (2015, January). *English as an additional language (EAL) and educational achievement in England: An analysis of the national pupil database*. University of Oxford. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10871/23323>

Tereshchenko, A., & Archer, L. (2014). *New migration new challenges: Eastern European migrant pupils in English schools*. British Academy for the Humanities and Social Sciences. <https://www.naldic.org.uk/Resources/NALDIC/Research%20and%20Information/Documents/Tereshchenko%20%20Archer%20-EastEuroPupilsReport2014.pdf>

Trimikliniotis N. (2019), «Η Κύπρος ως νέο προσφυγικό “hot-spot” της Ευρώπης: Προκλήσεις για μία διαίρεμένη χώρα», in *Democracy and Human Rights*, Friedrich-Ebert-Stiftung Publications, retrieved from www.fes.de

UNHCR, UNICEF, & IOM.(2019, September). *Access to Education For Refugee and Migrant Children in Europe*. UNCR, UNICEF, and IOM. <https://www.unhcr.org/neu/wp-content/uploads/sites/15/2019/09/Access-to-education-europe-19.pdf>

UNICEF. (n.d.). *Latest statistics and graphics on refugee and migrant children*. <https://www.unicef.org/eca/emergencies/latest-statistics-and-graphics-refugee-and-migrant-children>

United Nations – High Commissioner for Refugees – UNHCR (2020), *Fact Sheet: Cyprus*, UNHCR, retrieved from https://www.unhcr.org/cy/wpcontent/uploads/sites/41/2020/11/Cyprus_Fact_Sheet_SEPT_2020_Updated.pdf

United Nations – Department of Economic and Social Affairs – UN DESA (2019), *International Migration Stock 2019: Country Profile: Cyprus*, UN – DESA, retrieved from https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/country_profiles.asp

United Nations – High Commissioner for Refugees – UNHCR (2013), «Η ιστορία της Κύπρου ως χώρα μετανάστευσης», UNHCR, retrieved from www.taxidifygis.org.cy



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Vargas-Silva, C., & Rienzo, C. (2020, November 23). *Migrants in the UK: An Overview*. Migration Observatory. <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/resources/briefings/migrants-in-the-uk-an-overview/>

Weale, S. (2018, September 21). *Refugee children face long delays accessing education in UK*. The Guardian. <https://www.theguardian.com/education/2018/sep/20/refugee-children-face-long-delays-accessing-education-in-uk>

Zembylas M., Michaelidou A. (2010), “Greek Cypriot Adolescent Attitudes Toward Immigrants and ‘Enemy-Others’ in the Context of an Ethnic Conflict”, *Mediterranean Journal of Educational Studies* 15, pp. 5-39