

## La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa

### Medidas para fomentar:

- La comunicación con las familias inmigrantes
- La enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante

Abril 2009





## **La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa**

Medidas para fomentar:

- La comunicación con las familias inmigrantes**
- La enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante**

Abril 2009

Red Eurydice

Este documento ha sido publicado por la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA P9 Eurydice).

Disponible en alemán (*Die schulische Integration von Migrantenkindern in Europa. Massnahmen zur Förderung der Kommunikation mit Migrantenfamilien und des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder*), francés (*L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe: dispositifs en faveur de la communication avec les familles immigrantes et l'enseignement de la langue d'origine des enfants immigrants*) e inglés (*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster communication with immigrant families and heritage language teaching for immigrant children*).

Texto terminado en abril del 2009

© Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2009.

Los contenidos de esta publicación pueden ser parcialmente reproducidos excepto con fines comerciales, siempre que el extracto vaya precedido de una referencia completa a "Eurydice, la red europea de información en educación", seguida de la fecha de publicación del documento.

Las solicitudes de permiso para reproducir el documento completo deben dirigirse a EACEA P9 Eurydice.

Agencia ejecutiva Educación, Audiovisual y Cultura  
P9 Eurydice  
Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1140 Brussels  
Tel. +32 2 299 50 58  
Fax +32 2 292 19 71  
E-mail: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)  
Sitio web: <http://www.eurydice.org>

## PRÓLOGO

---

En el marco del Año Europeo del Diálogo Intercultural, y en paralelo a la preparación de un libro verde sobre la relación entre educación e inmigración <sup>(1)</sup>, la Comisión Europea ha solicitado a la red Eurydice la actualización de parte del informe que se publicó en 2004 sobre la integración escolar del alumnado inmigrante en Europa <sup>(2)</sup>. Los aspectos que se han actualizado son dos de particular importancia en este contexto: la mejora de la comunicación entre los centros educativos y las familias de alumnos inmigrantes y la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante. Se espera que la descripción de las políticas y de las medidas adoptadas actualmente por los sistemas educativos europeos en relación con estos dos aspectos suponga una contribución a los debates en torno al libro verde, especialmente en lo referente a los siguientes temas clave: atender la creciente diversidad de lenguas maternas presentes en los centros educativos y establecer puentes con las familias inmigrantes.

Las medidas que se analizan son las que se desarrollan en el marco del sistema escolar, aunque en su implementación también intervengan personas a título privado o miembros de organizaciones no gubernamentales. Las iniciativas completamente privadas (de embajadas, misiones diplomáticas u otros) no se han tenido en cuenta, aunque en algunos países éstas pueden representar un complemento importante a la enseñanza de la lengua materna que se lleva a cabo en los centros educativos.

Este documento se centra en los niños inmigrantes, definidos aquí bien como niños nacidos en otro país (dentro o fuera de Europa) o bien como niños cuyos padres o abuelos han nacido en otro país. Por ello, el término "niños inmigrantes" que se usa en este documento incluye diversas situaciones, a las que en otros contextos se puede hacer referencia con términos como "niños recién llegados", "niños inmigrantes" o "niños de origen inmigrante". Puede tratarse de niños nacidos en familias con diferente estatus legal en el país de acogida: familias con pleno derecho de residencia, con estatus de refugiados, familias solicitantes de asilo o familias en situación de inmigración irregular. Los niños que provienen de familias que llevan viviendo en el país de acogida más de dos generaciones no se han considerado en este informe.

Las medidas dirigidas a los migrantes dentro de un mismo país, como pueden ser los gitanos o cualquier tipo de personas itinerantes, así como las dirigidas a grupos étnicos o minoritarios nacionales, no han sido objeto de análisis comparado en este estudio. Sin embargo, se ha hecho referencia a ellas cuando los niños de las familias inmigrantes se benefician de las mismas y no existen medidas alternativas dirigidas a las comunidades inmigrantes.

---

<sup>(1)</sup> Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE. Bruselas, 3.7.2008. COM (2008) 423 final.

<sup>(2)</sup> Eurydice 2004, *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*.

La información se refiere al año 2007/08 y procede de cuestionarios cumplimentados por las unidades nacionales de la red Eurydice, a excepción de Turquía. Cubre los niveles de educación infantil, primaria y secundaria general, impartidos en el sector público o privado subvencionado (Bélgica, Irlanda y Países Bajos). Los datos estadísticos se han tomado de Eurostat y de los estudios PISA y PIRLS 2006. Se han utilizado, asimismo, algunas fuentes nacionales.

## ÍNDICE

---

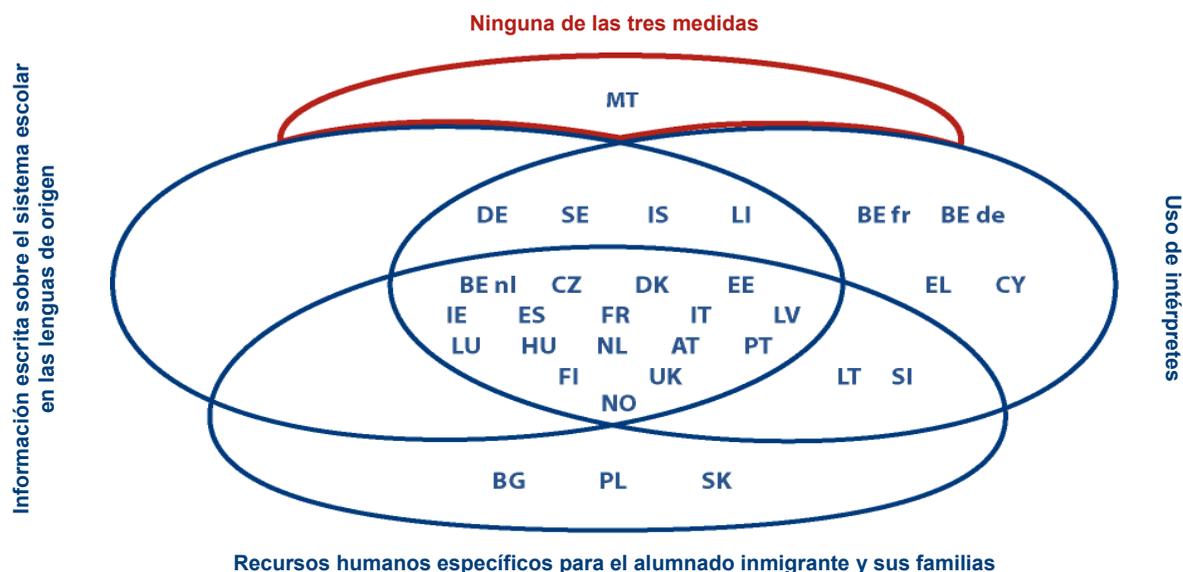
<b>Prólogo</b>	<b>3</b>
<b>Indice</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1: La comunicación entre los centros y las familias inmigrantes</b>	<b>7</b>
1.1. La mayoría de los países publican información sobre el sistema educativo en las lenguas maternas de las familias inmigrantes	8
1.2. El uso de intérpretes: se fomenta pero rara vez constituye un derecho legal	11
1.3. Personal específico para la acogida y la orientación de los alumnos inmigrantes: suelen ser profesores, raramente se trata de estructuras sólidas	14
<b>Capítulo 2: La enseñanza de las lenguas de origen de los niños inmigrantes</b>	<b>19</b>
2.1. Dos métodos fundamentales para la organización de la enseñanza de las lenguas maternas del alumnado inmigrante: los acuerdos bilaterales y la oferta financiada por el sistema educativo nacional	21
2.2. Mayor correspondencia entre la oferta de lenguas extranjeras y las lenguas maternas del alumnado inmigrante	26
2.3. Diferentes políticas estratégicas nacionales en materia de educación se han construido a raíz de la diversidad lingüística y cultural de los centros	27
<b>Conclusiones</b>	<b>29</b>
<b>Glosario</b>	<b>31</b>
<b>Lista de gráficos</b>	<b>33</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>35</b>



## CAPÍTULO 1: LA COMUNICACIÓN ENTRE LOS CENTROS Y LAS FAMILIAS INMIGRANTES

La implicación de los padres en la educación de sus hijos es importante para su éxito escolar <sup>(3)</sup>. Sin embargo, muchos padres inmigrantes suelen encontrar dificultades de tipo lingüístico o cultural, por lo que es fundamental tomar medidas que garanticen una comunicación efectiva entre los centros educativos y las familias inmigrantes, especialmente a través del uso de lenguas diferentes a las que se usan en el centro. Este informe se centra, en concreto, en tres métodos para fomentar la comunicación entre los centros y las familias inmigrantes: la publicación de información escrita sobre el sistema educativo en las lenguas de origen de las familias inmigrantes, el uso de intérpretes en diversas situaciones de la vida escolar y la designación de especialistas, por ejemplo mediadores, que actúen de enlace entre el alumnado inmigrante, sus familias y el centro. El gráfico 1.1 muestra la posición de los distintos países en función de si ofrecen una o más de estas medidas, sin especificar si éstas están dirigidas a ciertas "categorías" concretas de familias inmigrantes (solicitantes de asilo, refugiados, inmigrantes desde otro Estado miembro, inmigrantes autorizados a asentarse en el país de acogida, etc.). El gráfico no ofrece información sobre si estos dispositivos son obligatorios, recomendados o si reflejan o no la práctica habitual, y tampoco detalla en cuáles de los cuatro niveles educativos considerados aquí se aplican. En el texto que sigue al gráfico se puede encontrar más información sobre estos dos últimos aspectos.

**Gráfico 1.1: Medidas para mejorar la comunicación entre los centros y las familias inmigrantes, educación general (CINE 0-3), 2007/08**



Datos no disponibles: RO

Fuente: Eurydice.

<sup>(3)</sup> Véase *Education and Migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Informe presentado ante la Comisión Europea por el Prof. Dr. Friedrich Heckmann, en nombre de la red de expertos Nesse. Abril de 2008, pp. 48-49.

### **Notas adicionales**

**España:** Las medidas son implementadas por las Comunidades Autónomas y, por tanto, son específicas de cada Comunidad.

**Chipre:** el Ministerio de Educación tiene previsto publicar información sobre el sistema educativo en ocho lenguas a partir de 2009/10.

**Polonia:** Desde 2008/09, según la normativa, los centros que acogen a alumnado inmigrante pueden contratar a ayudantes que hablen la lengua materna de estos alumnos y que puedan servirles como intérpretes.

El gráfico 1.1 muestra que la mitad de los países de Europa emplea los tres métodos analizados en este documento para el fomento de la comunicación entre centros y familias inmigrantes. En la mayoría de países restantes se utilizan dos de los tres métodos. En Bélgica (en las Comunidades francesa y germanófono), Grecia y Chipre (hasta 2009/10), dichas medidas se limitan al uso de intérpretes, mientras que en Bulgaria, Polonia y Eslovaquia el único método que se usa es la designación de personal de apoyo para ayudar a los alumnos y las familias. Aunque en Malta no existe ninguno de estos métodos en la actualidad, podrían definirse políticas de este tipo en un futuro próximo debido al aumento en el número de alumnos inmigrantes. En los países en los que se publica información escrita sobre el sistema educativo en las lenguas maternas de las familias inmigrantes, también se suele hacer uso de intérpretes y/o mediadores.

### **1.1. La mayoría de los países publican información sobre el sistema escolar en las lenguas maternas de las familias inmigrantes**

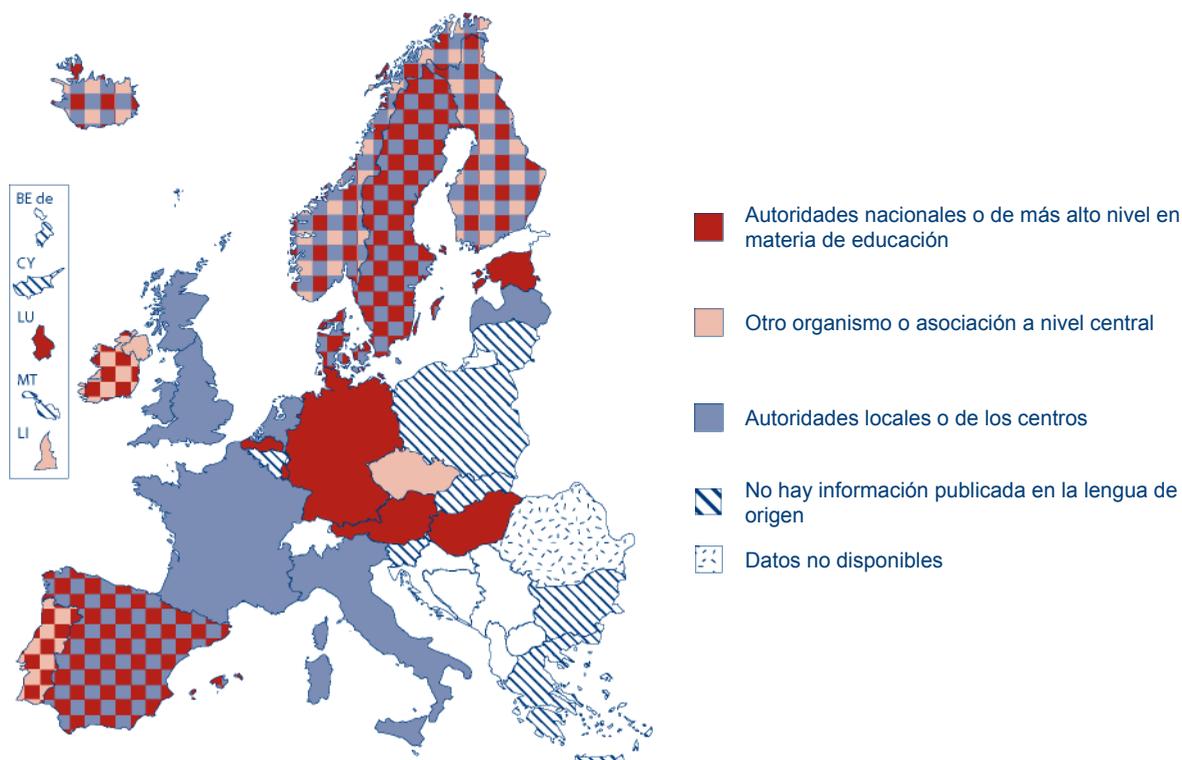
En cerca de dos tercios de los países, se publica información escrita sobre el sistema escolar en varias lenguas de origen de las familias inmigrantes presentes en el país o región en cuestión. Esta información generalmente cubre todos los niveles educativos, desde infantil hasta secundaria postobligatoria. Las medidas de este tipo se han introducido, por lo general, recientemente, ya que datan de 2007 o, en algunos países, de 2008 (Finlandia e Islandia).

**Aproximadamente en la mitad de los países, las autoridades educativas nacionales o de más alto nivel son las encargadas de este tipo de publicaciones.** En Luxemburgo, aparte de la publicación de documentos por parte del Ministerio de Educación en francés y alemán (lenguas oficiales), así como en portugués (lengua materna del 20 % del alumnado), las invitaciones y/o las circulares informativas enviadas a los padres se traducen, a petición de los interesados, a otras lenguas. Los encargados de estas traducciones son los mediadores interculturales y los traductores que trabajan en el servicio escolar para el alumnado extranjero del Ministerio de Educación. En la República Checa y en Liechtenstein, las organizaciones nacionales encargadas de asuntos sociales publican información acerca del sistema educativo en varios idiomas. En el Reino Unido (Irlanda del Norte), los cinco Consejos de Educación y Bibliotecas, en colaboración, han creado un sitio web multilingüe para los recién llegados y sus padres.

En algunos países, además de las iniciativas tomadas por el ministerio encargado de la educación, también existen publicaciones de otras agencias de nivel central. En Irlanda, de dichas publicaciones también se encargan, por ejemplo, el Consejo Nacional para el Currículo y la Evaluación, la Autoridad Nacional para las Cualificaciones, la Agencia para la Acogida y la Integración, la Junta Nacional para la Atención Escolar (NEWB), el Programa Irlandés para Padres Inmigrantes y el Servicio Jesuita para Refugiados. En Portugal, la Oficina del Alto Comisionado para la Inmigración y las Minorías Étnicas publica folletos de interés general que se actualizan con regularidad y están disponibles en su web en inglés y en ruso. En Finlandia y Noruega, las asociaciones nacionales de padres o de familias

publican información sobre el sistema educativo dirigida a las familias inmigrantes en lenguas extranjeras. En Islandia, el Ministerio de Asuntos Sociales ha publicado un folleto en diversas lenguas con información sobre varias cuestiones, entre ellas el sistema educativo.

**Gráfico 1.2: Organismos que publican información escrita sobre el sistema escolar en las lenguas de origen de las familias inmigrantes, educación general (CINE 0-3), 2007/08**



Fuente: Eurydice.

### Notas complementarias

**Dinamarca:** La información escrita sobre el sistema escolar se restringe a los niveles CINE 1 y 2. El conocimiento de la lengua danesa es un requisito para poder acceder al nivel CINE 3.

**Alemania:** La información escrita sobre el sistema escolar es responsabilidad de los Ministerios de Educación de los *Länder*.

**Grecia y Polonia:** La información escrita sobre el sistema escolar se publica en inglés a nivel central.

**España:** Las Comunidades Autónomas son las encargadas de implementar las medidas que, por tanto, son específicas de cada Comunidad. La mayoría de ellas ha elaborado guías de información para familias inmigrantes en varios idiomas, de acuerdo con las recomendaciones nacionales al respecto.

**Chipre:** El Ministerio de Educación prevé la publicación de información sobre el sistema educativo en ocho idiomas diferentes a partir de 2009/10.

**Eslovenia:** Ciertas ONGs elaboran textos informativos sobre el sistema educativo en lenguas extranjeras para demandantes de asilo.

**La información sobre el sistema educativo publicada a nivel central** en diversas lenguas extranjeras normalmente aborda aspectos generales como los diferentes niveles en que se estructura el sistema educativo, la matriculación, la evaluación, la orientación, las modalidades de participación de los padres, así como sus derechos y obligaciones. En algunos países, pueden tratarse también temas más específicos. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica existe un folleto explicativo de la política de igualdad de oportunidades. En Irlanda y Noruega (educación primaria y secundaria), las organizaciones nacionales de representantes de padres han publicado guías

informativas sobre la relación entre padres y centros educativos. En Irlanda existe también el Programa Irlandés para Padres Inmigrantes, que proporciona información sobre la educación primaria y secundaria, además de otros servicios para padres que existen en el sur y norte de Irlanda.

En Austria se ha elaborado una publicación en bosnio/croata/serbio, turco y polaco para padres de alumnos inmigrantes poco alfabetizados. En ella se explica cómo preparar a los hijos para la escuela antes de que alcancen la edad de escolarización obligatoria y se resalta la importancia de la lengua materna para el éxito escolar y el papel de los padres como apoyo. Otro folleto, publicado en alemán y en cinco lenguas más, se dirige a los padres de niños que entran en el sistema escolar y ofrece información acerca de la participación de los padres, así como sobre sus derechos y obligaciones. Un sitio web ofrece información en bosnio/croata/serbio y turco sobre la posibilidad de recibir apoyo lingüístico en la educación infantil. En Islandia, en el 2008 el Ministerio de Educación publicó en ocho lenguas un documento con la descripción de todos los centros de enseñanza secundaria postobligatoria.

**Estas publicaciones generalmente se publican en un número limitado de lenguas**, que se corresponden con aquellas de los grupos inmigrantes más representativos. En España, Irlanda (NEWB), Reino Unido (Irlanda del Norte) y Noruega, la información escrita sobre el sistema educativo está disponible en más de diez lenguas.

**En once países** (véase el gráfico 1.2), **las autoridades locales, regionales o de los centros ofrecen a los padres información escrita acerca del sistema educativo y sus servicios en diversas lenguas**, lo que a veces supone que la información se ajuste mejor a necesidades lingüísticas más locales. Éste es el caso de la mayoría de las regiones de Francia, en los centros regionales que se ocupan de la escolarización de niños recién llegados o niños de familias itinerantes. En Dinamarca, algunos municipios ponen a disposición de los padres información sobre los centros y las actividades extraescolares en varias lenguas de inmigración. En Letonia, los centros que utilizan como lengua de instrucción una de las ocho lenguas de las minorías étnicas proporcionan a los padres información sobre el sistema educativo en estas lenguas.

En los Países Bajos, los centros educativos que reciben niños demandantes de asilo o alumnos inmigrantes recién llegados traducen la guía de información general sobre el sistema educativo publicada por el Ministerio de Educación a las principales lenguas de comunicación o a las lenguas maternas de grupos inmigrantes particularmente numerosos. A lo largo del curso escolar también puede traducirse información más específica. Sin embargo, estas prácticas a veces se interrumpen debido a los debates nacionales sobre el lugar que deben ocupar en el ámbito educativo las lenguas maternas del alumnado inmigrante.

En Finlandia, las autoridades educativas centrales han puesto en marcha un proyecto para favorecer el desarrollo de competencias multiculturales a nivel local. Las directrices de este proyecto incluyen indicaciones sobre la información que se debe proporcionar a los padres del alumnado inmigrante. Muchos municipios han elaborado material informativo sobre las prácticas y actividades llevadas a cabo en los centros en las lenguas habladas por las comunidades inmigrantes presentes a nivel local.

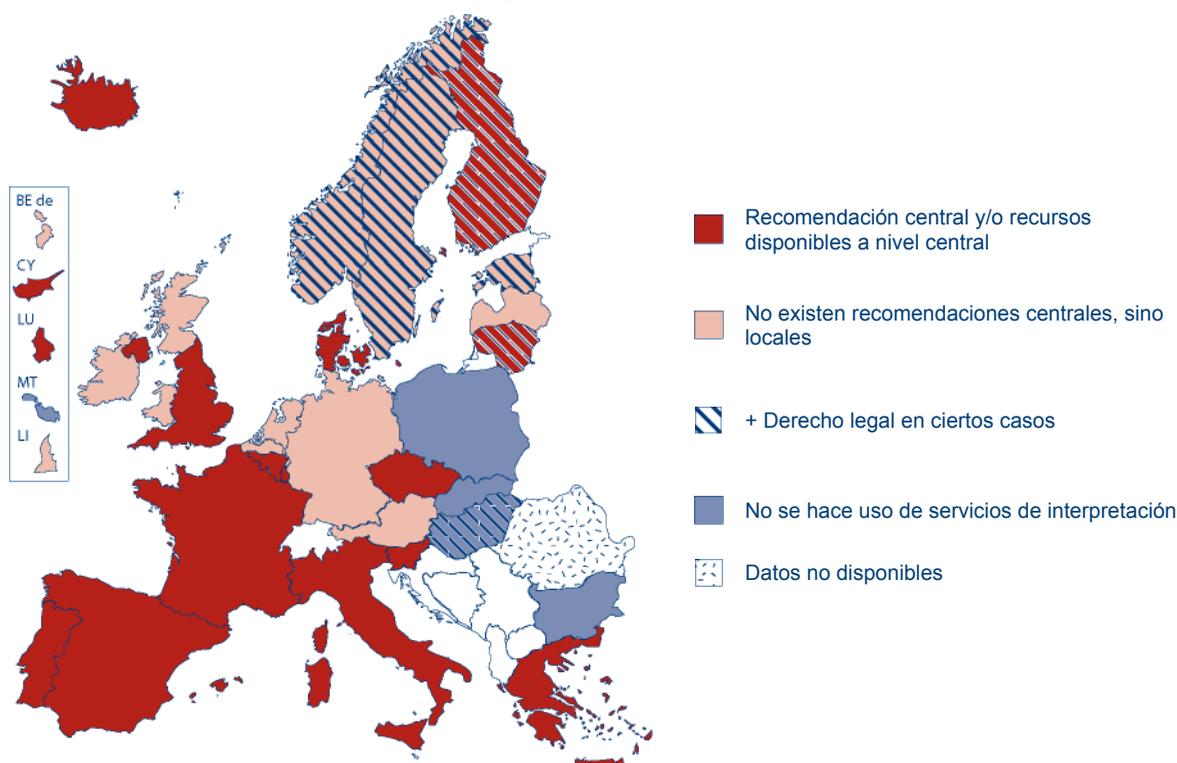
En Noruega, el municipio de Trondheim ha elaborado, en una veintena de lenguas, diversas cartas estandarizadas sobre diferentes aspectos de la vida escolar (invitaciones a reuniones, cartas sobre la importancia de enviar a los hijos a la escuela, sobre actividades extraescolares, etc.) que los padres y los centros pueden descargarse de internet. Algunas autoridades locales en el área de Oslo, donde

existe una alta concentración de alumnado inmigrante, envían información de manera habitual sobre la educación infantil en la lengua materna de las familias inmigrantes.

## 1.2. El uso de intérpretes: se fomenta pero rara vez constituye un derecho legal

En muchos países se hace uso de intérpretes en distintas situaciones que requieren la comunicación entre los centros y las familias inmigrantes, en los niveles de educación primaria y secundaria. En algunos países esta práctica es un derecho legal de las familias, en otros es objeto de una recomendación del nivel central que los centros deben implementar, para lo que en algunos casos reciben recursos específicos del gobierno central, y en otros puede ser una iniciativa adoptada a nivel local (véase el gráfico 1.3).

**Gráfico 1.3: Uso de servicios de interpretación para las familias del alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/08**



Fuente: Eurydice.

### **Notas complementarias**

**Dinamarca:** Las recomendaciones sobre el uso de intérpretes afectan a los niveles CINE 0, 1 y 2.

**Chipre:** En 2007/08, solo existían servicios de interpretación para el nivel CINE 1, pero al año siguiente algunos centros del nivel CINE 2 también se beneficiaron de estos servicios. Además, el Ministerio de Educación prevé incluir el servicio de intérpretes en centros situados en zonas de educación prioritarias para facilitar la comunicación con las familias y los alumnos a partir de 2009/10.

**Letonia:** En los centros bilingües los profesores pueden hacer de intérpretes en la comunicación con los padres.

**Luxemburgo:** En 2007/08, solo los jóvenes inmigrantes que estaban matriculados en un programa de formación profesional tenían derecho a un intérprete para ayudarles a adaptarse al contexto específico del país de acogida, si así lo requerían. Desde enero de 2009, los alumnos extranjeros matriculados en educación primaria también tienen derecho a este servicio.

**Austria:** El Ministerio de Educación recomienda que los profesores bilingües se impliquen en el proceso de diagnóstico de necesidades específicas, puesto que a los alumnos que no tienen un buen dominio de alemán a menudo se les confunde con alumnos con necesidades específicas.

**Polonia:** Desde 2008/09, según la legislación existente, los centros que reciben alumnado inmigrante pueden contratar a ayudantes que hablen la lengua materna de estos alumnos y que puedan hacer de intérpretes.

**Noruega:** El derecho legal a los servicios de interpretación se restringe al nivel CINE 0.

---

**Los servicios de interpretación constituyen un derecho legal en seis países para una categoría específica de familias inmigrantes (los refugiados) o en situaciones muy específicas en las que es obligado el contacto entre el centro y las familias inmigrantes.** En estos países, a excepción de Hungría, existen recomendaciones, recursos nacionales o iniciativas locales que cubren las situaciones en las que no se aplica el derecho legal.

En Estonia, desde 2005, los centros para demandantes de asilo están obligados a ofrecer servicios de interpretación para ayudar a estas personas en todos sus trámites administrativos, incluido el contacto con los centros educativos. Sin embargo, puesto que existen pocos alumnos demandantes de asilo, este derecho no se ha ejercido hasta la fecha. En Lituania, los demandantes de asilo tienen derecho a un servicio de interpretación en el proceso de matriculación y en las reuniones entre padres y profesores, durante el período de tramitación de su demanda de asilo. En Hungría, las autoridades responsables de los demandantes de asilo corren con los gastos de interpretación derivados de las gestiones relacionadas con la demanda de asilo, que pueden incluir la comunicación con los centros educativos. En Finlandia, las autoridades locales están obligadas a ofrecer servicios de interpretación a los refugiados en todas aquellas situaciones en las que pudieran necesitar apoyo, incluidas las del ámbito escolar. En Suecia, los servicios de interpretación deben estar disponibles, si así se requiere, en las reuniones especiales de acogida para las familias recién llegadas. Asimismo, estas familias tienen derecho a un intérprete para poder participar en el "diálogo de desarrollo personal" que tiene lugar dos veces al año con todos los padres. En Noruega, la legislación nacional otorga al alumnado inmigrante y a sus familias el derecho al servicio de interpretación para la comunicación con ciertos servicios públicos, incluidos los centros de educación infantil.

En el resto de los casos, y **en la mayoría de los demás países, el uso de intérpretes no es obligatorio, pero se fomenta encarecidamente desde las autoridades centrales.** En la República Checa, estas recomendaciones afectan solamente a los demandantes de protección internacional que se encuentran en centros de refugiados. En Alemania, las autoridades locales recomiendan que los centros educativos recurran a personas con buen dominio tanto de alemán como de las lenguas de origen de las familias inmigrantes en las reuniones con los padres. En Francia, las recomendaciones sobre el uso de intérpretes cuando son necesarios se implementan a nivel local para dar respuesta a necesidades específicas, por ejemplo, durante el proceso de matriculación, para transmitir información importante a las familias o por cuestiones relacionadas con la orientación del alumno. Los intérpretes pueden ser o bien voluntarios que trabajan en alguna asociación o bien miembros de la familia del alumno inmigrante.

En Eslovenia, los extranjeros que estén en contacto con los servicios públicos pueden solicitar intérpretes, pero deben hacerse cargo de los gastos. Por ello, en la práctica, los centros educativos suelen pedir a las familias de los padres inmigrantes que necesiten servicios de interpretación o a los alumnos bilingües del centro que desempeñen esta función. Estos métodos se aconsejan en la estrategia de 2007 para la integración de los alumnos inmigrantes en el sistema educativo. En Finlandia se fomenta que las autoridades públicas proporcionen servicios de interpretación durante las reuniones que se organizan con las familias inmigrantes. En Suecia no hay recomendaciones explícitas para los centros educativos acerca del uso de intérpretes, pero los centros tienen la

obligación de garantizar una comunicación efectiva con todos los padres, y para ello deben tomar las medidas oportunas.

En el Reino Unido (Inglaterra), la Secretaría de Infancia, Centros Educativos y Familias aconseja el uso de intérpretes en las entrevistas para la admisión en los centros, en las evaluaciones iniciales, en las reuniones para el seguimiento del alumnado con necesidades educativas específicas, en los encuentros para consultas con los padres y en las reuniones en las que se traten asuntos delicados. En Gales no existen recomendaciones a nivel central, pero algunas autoridades locales hacen recomendaciones a los centros educativos. La autoridad local de Cardiff, por ejemplo, recomienda a los centros el uso de intérpretes y les proporciona listas de traductores cualificados y certificados.

En Islandia se recurre a los intérpretes para las reuniones informativas sobre los derechos y obligaciones de los padres cuyos hijos están inscritos en las clases de acogida y para las reuniones entre padres y profesores, cuando son necesarios.

**En algunos países que recomiendan el uso de intérpretes en la comunicación con las familias inmigrantes, las autoridades nacionales o regionales ponen a disposición de los centros educativos servicios o recursos específicos para este fin.** En la Comunidad francesa de Bélgica se da este caso cuando los mediadores que se ocupan de problemas de violencia y abandono escolar se reúnen con las familias inmigrantes. Además, entre septiembre de 2007 y diciembre de 2008 se llevó a cabo un proyecto piloto dirigido a favorecer la participación de los intérpretes en el ámbito escolar para fomentar la comunicación entre los padres de origen inmigrante y el centro escolar de sus hijos. El proyecto fue dirigido por una organización privada y cofinanciado por el gobierno de la Comunidad francesa y el Fondo Europeo para los Refugiados. Dicho proyecto se centró en los recién llegados, refugiados y demandantes de asilo.

En Grecia, el Ministerio de Educación ha puesto en marcha 26 centros educativos transculturales en las zonas con mayor tasa de inmigración y ha priorizado la contratación de profesores que hablen las lenguas maternas de los alumnos. En estos centros, los profesores también ofrecen servicios de interpretación y de orientación a los alumnos inmigrantes. En España, la mayoría de las Comunidades Autónomas ofrece mediadores a los centros educativos con un elevado porcentaje de alumnado inmigrante, los cuales actúan también como intérpretes. Además, en la práctica, los centros educativos suelen pedir a los alumnos inmigrantes o a las familias que llevan tiempo viviendo en el país que actúen como intérpretes para los nuevos estudiantes y sus familias.

En Luxemburgo, los mediadores interculturales ofrecen servicios de interpretación durante las reuniones informativas sobre el sistema escolar, las reuniones entre profesores y padres o las visitas al médico o psicólogo del centro. Esta ayuda está disponible actualmente en albanés, árabe, criollo caboverdiano, chino, español, italiano, japonés, persa, portugués, ruso, serbocroata y turco. El servicio escolar para el alumnado extranjero, perteneciente al Ministerio de Educación, es quien pone a los mediadores interculturales a disposición de los centros, para facilitar la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo. Igualmente, en Portugal, los centros educativos pueden solicitar el servicio de interpretación de mediadores socioculturales financiados por el Estado o por las autoridades locales para comunicarse con las familias procedentes de un contexto lingüístico diferente.

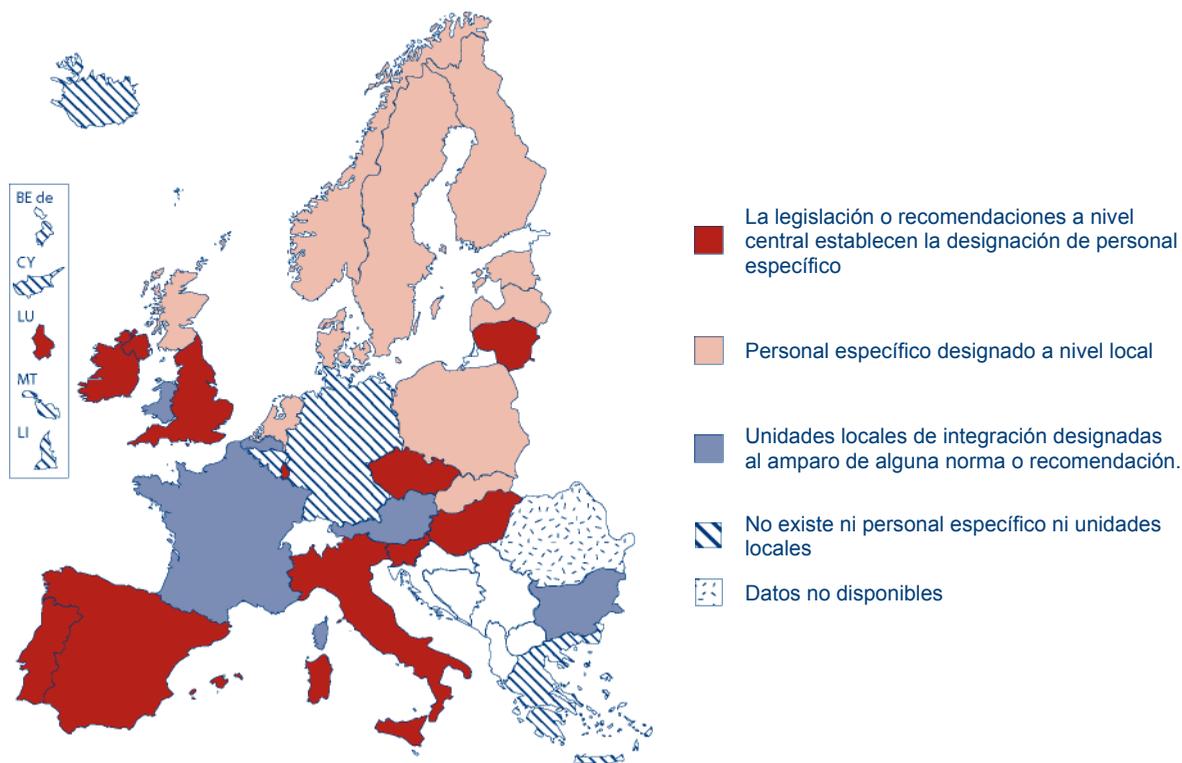
En Chipre, de momento, existen intérpretes a disposición de los centros de primaria con alumnado turcochipriota y alumnado procedente de ciertas zonas de la antigua Unión Soviética.

**Sin embargo, en algunos casos, y en particular cuando no existen recomendaciones de los niveles central o local sobre el uso de intérpretes, los centros deben hacerse cargo de los gastos derivados de dichos servicios de interpretación.** En estos casos, a veces se hace uso de intérpretes "voluntarios" –es decir, personas puestas a disposición de los centros por organizaciones benéficas (Comunidad germanófona de Bélgica), ONGs (Irlanda), profesores del centro que hablen las lenguas que se necesitan (Austria), otros padres inmigrantes (Irlanda) o algún miembro bilingüe del personal de apoyo al aprendizaje (Reino Unido, Inglaterra). En Irlanda, durante las reuniones en las que se tratan cuestiones delicadas, los centros emplean los servicios de interpretación y asumen sus gastos. Algunos centros cercanos han actuado en colaboración y hecho uso de proyectos de mediación cultural para ofrecer servicios de traducción e interpretación. Sin embargo, el Servicio Nacional de Psicología Educativa proporciona recursos cuando se hace uso de él en circunstancias especiales, y también a las familias refugiadas, por ejemplo cuando los padres visitan un centro antes de matricular a su hijo. En Austria, algunos centros regionales de orientación escolar para las familias inmigrantes tienen un equipo de intérpretes de varias lenguas (generalmente bosnio/serbio/croata y turco) que está a disposición de los centros que los soliciten. En Noruega, los municipios cubren los gastos de interpretación durante el proceso de matriculación.

### **1.3. Personal específico para la acogida y la orientación de los alumnos inmigrante: suelen ser profesores, raramente se trata de estructuras sólidas**

Entre los métodos usados para fomentar la comunicación entre los centros educativos y las familias inmigrantes, una práctica muy extendida en Europa es la designación de personal específico para recibir y orientar al alumnado inmigrante, así como para actuar de enlace entre los centros y las familias (véase el gráfico 1.4). Este personal puede o bien ser parte de la plantilla de los centros, puesto a disposición de éstos por las autoridades educativas centrales o locales, o bien formar parte de una unidad local responsable de las familias inmigrantes. En algunos casos, la designación de personal específico puede estar regulada por la legislación o las recomendaciones que son de aplicación a los centros educativos o a los municipios, o bien puede ser una iniciativa de otros actores diferentes de las autoridades educativas centrales, principalmente los propios centros educativos. La legislación y las recomendaciones que afectan a este personal son, por regla general, bastante recientes. La mayoría son de aplicación a los niveles de educación primaria y secundaria, pero también a la educación infantil en la República Checa, Luxemburgo, Eslovenia y Noruega. La información que aparece a continuación hace referencia a los niveles CINE 1-3.

**Gráfico 1.4: Personal específico o unidades locales encargados de la acogida y orientación del alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/2008.**



Fuente: Eurydice.

### **Notas complementarias**

**Bélgica (BE fr):** El Ministerio de Educación pone a disposición de los centros a mediadores entre éstos y las familias, para tratar asuntos problemáticos, como puede ser la violencia.

**Bélgica (BE nl):** Los centros en los que hay una proporción considerable de alumnos que no hablan flamenco en casa pueden recibir recursos complementarios para aumentar las horas lectivas, que se pueden utilizar para llevar a cabo actividades o proyectos que fomenten la participación de padres y alumnos.

**Bulgaria:** la información se refiere únicamente a los alumnos con estatus de refugiados.

**República Checa:** Existe personal específico en los niveles CINE 0,1 y 2 a disposición de aquellos niños que disfrutan de una protección adicional, como los demandantes de protección internacional y asilados, y en los niveles CINE 1 y 2 para niños procedentes de otros Estados miembros de la Unión Europea.

**Dinamarca:** Se ha asignado un presupuesto de 14 millones de DKK para el período 2008-2011 destinado a fortalecer la cooperación entre las familias inmigrantes y los centros. Este presupuesto se invertirá, entre otras cosas, en orientadores de centros y de las familias.

**Grecia:** Se adopta un enfoque más holístico para la comunicación con las familias, en el que se da prioridad a designar personal docente que hable la lengua materna de la mayoría de los estudiantes inmigrantes.

**Letonia:** Los profesores que trabajan en centros con minorías étnicas, en los que puede matricularse el alumnado inmigrante, suelen actuar como personas de apoyo para estos alumnos.

**Polonia:** Desde 2008/09, la legislación permite que los centros en los que hay alumnado inmigrante puedan contratar ayudantes que hablen la lengua materna de dichos alumnos y puedan ayudarles a integrarse y facilitar la comunicación con sus familias.

**Islandia:** Una resolución del parlamento, de junio de 2007, relativa a un plan de acción cuatrienal establece que los centros de todos los niveles educativos deben intensificar la colaboración con las familias del alumnado inmigrante, y que se deben promulgar normas que regulen la acogida de este alumnado en los centros.

**Liechtenstein:** En los servicios municipales y en algunas oficinas nacionales (Oficina de Educación, Oficina para la Igualdad de Oportunidades, etc.) se designan personas para la atención a las familias inmigrantes.

**En diez países, las autoridades educativas han publicado legislación o recomendaciones sobre el personal específico** que debe ser designado en los centros o a nivel locales para facilitar la acogida e integración del alumnado inmigrante en los centros educativos.

En la República Checa, las personas con estatus de refugiados, las que cuentan con una protección adicional o las demandantes de protección internacional se incluyen en la categoría de alumnos con necesidades educativas específicas. Los centros que reciben a dichos alumnos pueden solicitar a sus titulares asistentes para ayudar a los alumnos a adaptarse al ambiente escolar y prestar apoyo a los profesores en sus actividades educativas, así como en la comunicación con los alumnos y sus familias. Además, existe la posibilidad de designar a los profesores como personal específico dedicado a la atención de los hijos de inmigrantes procedentes de los Estados miembros de la Unión Europea.

En España, la mayoría de las Comunidades Autónomas han incorporado trabajadores sociales a los servicios de orientación, que pueden estar asociados a un único centro educativo o a varios. Entre sus tareas se incluye la acogida y seguimiento de todos los alumnos nuevos, especialmente de los inmigrantes y los que provienen de entornos desfavorecidos.

En Irlanda, existen profesores para apoyar a los alumnos cuya primera lengua no es el inglés. Estos profesores se encargan de las necesidades que estos alumnos puedan tener con respecto al inglés, así como de ayudarlos a integrarse socialmente en el centro. Además, los encargados de coordinar la cooperación entre las familias y el centro, que generalmente trabajan con familias marginadas (incluidas las de origen inmigrante) en los centros situados en zonas educativa y socialmente desfavorecidas, desempeñan un papel importante en el fomento de la comunicación entre los centros y las familias, así como en la participación de las familias en la vida escolar. En Italia, la circular ministerial de marzo de 2006, que contiene las directrices para la acogida e integración de niños extranjeros, da pautas sobre el uso de mediadores lingüísticos y culturales en el ámbito escolar con el alumnado extranjero. En la práctica, estos mediadores se ocupan de la acogida y tutoría de los alumnos recién llegados y facilitan su integración en el centro. Del mismo modo, llevan a cabo tareas de interpretación y traducción, y actúan como mediadores en los encuentros entre padres y profesores, especialmente cuando se trata de casos problemáticos.

En Lituania, dentro del marco de medidas sociales establecidas en 2003 para los niños inmigrantes que llegan al país, los ayuntamientos deben contratar a una persona que coordine la educación de estos niños dentro de su circunscripción, y los directores deben encargar a uno de los jefes de estudio la tarea de organizar la educación de los niños inmigrantes. En Luxemburgo, la unidad ministerial encargada de recibir a los nuevos alumnos es responsable de asignar a todos los recién llegados con edades comprendidas entre los 12 y los 18 años a un centro de educación secundaria apropiado, así como de proporcionar información a las familias sobre el sistema escolar. En Hungría, las directrices del programa pedagógico intercultural recomiendan a los centros contratar profesores especializados en el húngaro como lengua extranjera, así como un ayudante del profesor y un psicólogo, para facilitar de este modo la integración del alumnado inmigrante, aunque en la práctica el escaso número de alumnos inmigrantes impide a los centros contratar a este tipo de profesionales.

En Portugal, según una ley de 2001, se designan mediadores socioculturales para establecer la comunicación entre las familias, los centros y la comunidad. En Eslovenia, todas las unidades de orientación que incluyen psicólogos, educadores y trabajadores sociales desde 1999 son

responsables de la organización de las reuniones con los alumnos inmigrantes y sus familias, así como de introducir a estos niños en las redes sociales del centro y proporcionarles orientación a éstos, a sus familias y a los centros. En el Reino Unido (Inglaterra), el gobierno recomienda a los centros que organicen una política de acogida para los alumnos recién llegados cuya lengua materna no sea el inglés y que nombren a un tutor para que se haga cargo de la acogida de todos los alumnos nuevos. Estos tutores suelen formar parte del personal de apoyo al aprendizaje. En Irlanda del Norte, los servicios de inclusión y diversidad ofrecen formación y apoyo a los centros para que establezcan procedimientos de familiarización para los alumnos recién llegados, incluidos aquellos que no tienen el inglés como primera lengua.

**En cinco países o regiones existen unidades locales que cumplen un papel informativo y de orientación para las familias inmigrantes en relación con la escolarización de sus hijos.** En Bélgica (Comunidad flamenca), los servicios locales de integración financiados por el gobierno están siempre al servicio de las familias inmigrantes para resolver sus dudas o problemas en materia de educación, también en el caso de que se produzcan conflictos con el centro. En Bulgaria, una comisión especial creada en el seno de cada autoridad educativa regional es la responsable de ofrecer el apoyo oportuno a los alumnos refugiados y a sus padres. Este apoyo se concreta en proporcionar información sobre los centros que mejor se adaptarían a sus necesidades y en ponerse en contacto con los centros en los que las necesidades de los hijos de los refugiados se tratarían adecuadamente. En Francia, los centros regionales que se ocupan de la escolarización de los alumnos recién llegados y de los niños de familias itinerantes ejercen el papel de organismos de enlace entre las familias y los centros. En Austria, cada región tiene un centro de orientación escolar para familias inmigrantes, cuyo personal asesora a estas familias sobre diversos aspectos relacionados con la escolarización de sus hijos. Asimismo, ofrece orientación a los directores y profesores de los centros cuando surgen problemas. En el Reino Unido (Gales), los servicios de las autoridades locales para el éxito escolar de los grupos étnicos minoritarios también desempeñan un papel importante de orientación.

**En diez países o regiones, el uso de personal específico** no viene establecido por la legislación o las recomendaciones a nivel central, pero **forma parte de las prácticas habituales.** Estas prácticas son puestas en marcha bien por los centros o bien por las autoridades locales. En la República Checa, los profesores especialistas pueden estar integrados en los centros, con la carga lectiva reducida para permitirles llevar a cabo su labor orientadora y trabajar con niños con problemas de comportamiento. La dirección del centro puede, asimismo, asignar a estos profesores la responsabilidad del seguimiento educativo del alumnado extranjero. En Dinamarca, muchos centros con altas tasas de alumnado bilingüe tienen un mediador que se dedica específicamente a la integración de estos alumnos. Los municipios con un alto porcentaje de alumnado inmigrante tienen un orientador encargado de coordinar la educación de estos alumnos y asegurar que reciben una educación de calidad. Por ejemplo, el municipio de Copenhague, donde aproximadamente el 30 % del alumnado es bilingüe, ha creado unidades de apoyo lingüístico en los centros educativos con mayor concentración de alumnado inmigrante, donde cuentan con mediadores encargados de su integración. En Estonia, en algunos centros, se designa a un profesor o a un alumno para ayudar a los alumnos inmigrantes durante su período de adaptación y para facilitar la comunicación con sus familias. En los Países Bajos, algunos centros designan a una persona que sirve de contacto entre el centro y las familias inmigrantes. En Finlandia, los centros que reciben alumnado inmigrante suelen

designar a un profesor para actuar como coordinador u orientador de estos alumnos, o bien nombran a alumnos como tutores. Además, algunos municipios que tienen un alto porcentaje de inmigrantes designan una persona para coordinar la educación de estos niños. En Suecia, es responsabilidad de todo el personal del centro satisfacer las necesidades que los alumnos inmigrantes y sus familias puedan tener en materia de orientación. Además, el municipio se hace cargo de la acogida de los inmigrantes y puede, por tanto, haber personal específico o unidades locales si así se decide.

El Reino Unido (Escocia) también indica que es una práctica habitual recurrir a personal específico para la comunicación con las familias inmigrantes.

En Polonia y Eslovaquia existe personal específico en los centros para demandantes de asilo, que actúa como enlace entre las familias y los centros educativos. Los trabajadores sociales y otros agentes/miembros del personal de estos centros colaboran con los centros educativos de la zona para ayudar a resolver cualquier problema relacionado con las relaciones entre padres y centros, con la información sobre el progreso del alumnado, oportunidades futuras de educación, etc.

Por último, en Noruega, la asociación nacional de padres de educación primaria y secundaria inferior ha creado una red de padres con orígenes lingüísticos diversos que orientan a los padres y a los centros sobre la educación de los niños inmigrantes y ofrecen información a los padres en su propia lengua.

## CAPÍTULO 2: LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE ORIGEN DE LOS NIÑOS INMIGRANTES

---

El dominio de la lengua de origen se considera un aspecto de gran importancia para el alumnado inmigrante <sup>(4)</sup>. Este dominio puede facilitarles el aprendizaje de la lengua de instrucción y, por lo tanto, estimular su desarrollo en todas las áreas. Además, la manera en que se percibe su lengua materna en la sociedad de acogida ayuda a afianzar la autoestima y la identidad de los niños inmigrantes y de sus familias. En la mayoría de los países europeos existen medidas de apoyo educativo para que los alumnos inmigrantes puedan aprender su lengua materna. Algunas de estas medidas se diseñan específicamente para ellos, mientras que otras están dirigidas a otras categorías de alumnado (minorías étnicas nacionales) y, en algunos casos, incluso a la totalidad de los alumnos (clases de lenguas extranjeras o modelos de enseñanza bilingüe). Este trabajo se centra en **la enseñanza de la lengua materna al alumnado inmigrante**; en él se analizan las principales características de esta instrucción, en concreto su organización y el alumnado al que va dirigida. En lo que se refiere a organización, se analiza una cuestión fundamental: el grado de incorporación de las lenguas de origen al currículo escolar. Según un informe publicado por el Parlamento Europeo sobre la integración del alumnado inmigrante <sup>(5)</sup>, las clases que se imparten fuera del currículo general hacen que estos alumnos tengan más horas lectivas y pueden dar lugar a sentimientos de rechazo, sobre todo debido a la estigmatización que puede crear el acudir a dichas clases.

La información que se ha recogido concierne principalmente a los niveles de primaria y secundaria de la educación general, ya que por el momento muy pocos países han empezado a introducir la enseñanza de la lengua de origen en la educación infantil. Estos países se mencionan más adelante.

Con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras y a los modelos de enseñanza bilingüe, este documento se ocupa solamente de los pasos que se han dado en algunos países para asegurar una mejor correspondencia entre las lenguas incluidas en tales iniciativas y las lenguas que hablan las comunidades inmigrantes establecidas en cada país <sup>(6)</sup>.

En algunos países, los programas educativos diseñados para las minorías étnicas nacionales pueden dar a ciertos alumnos inmigrantes la opción de completar su educación escolar en su lengua materna. No obstante, estas situaciones no se tienen en cuenta <sup>(7)</sup> salvo en el caso de países en los que no existe legislación específica sobre la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante y, por lo tanto, dicho alumnado asiste a los programas de lenguas minoritarias dirigidos a las minorías étnicas nacionales (Letonia).

---

<sup>(4)</sup> Véase Eurydice 2004, *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, p. 51, y *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union, Equality and diversity for an inclusive Europe*. EUMC comparative study. 2004, p. 78.

<sup>(5)</sup> Informe sobre la integración de los inmigrantes mediante una escuela y una enseñanza multilingües, (2004K2267 (INI)), Comisión de Cultura y Educación, autor: Miguel Portas. 2005.

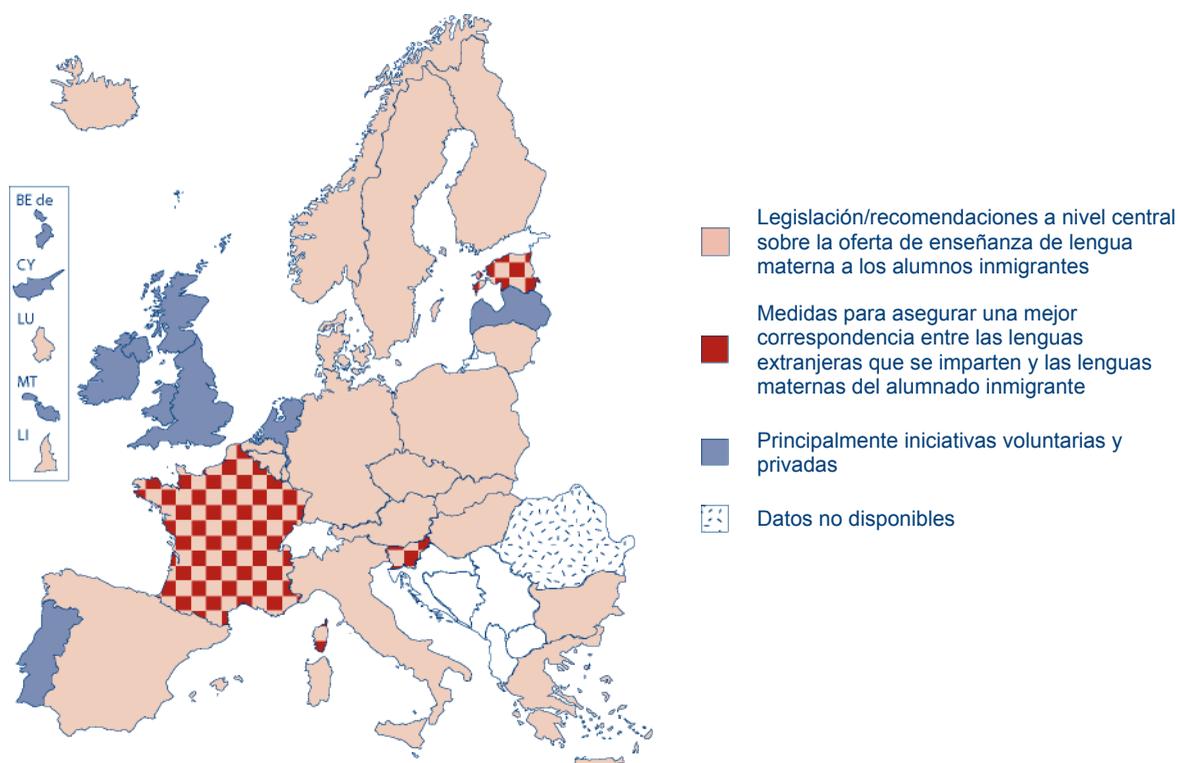
<sup>(6)</sup> Para una información detallada sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, véase Eurydice, *Key Data Teaching languages at schools in Europe 2008*.

<sup>(7)</sup> La inmigración y la formación de minorías nacionales son fenómenos que en Europa han tenido como resultado la creación de estructuras educativas de diferentes tipos y con diferentes objetivos. Véase *Education and Migration, strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers*. Report submitted to the European Commission by Prof. Dr. Friedrich Heckmann, on behalf of the Nesse network of experts. April 2008, pp. 68-69

En Letonia, el alumnado que pertenece a las minorías nacionales estonia, lituana, polaca, bielorrusa, judía, romaní y rusa (aproximadamente un tercio del total de alumnos) tiene la opción de acudir a centros en los que su lengua materna es la lengua de instrucción. Aunque estos alumnos, entre los cuales los de origen ruso son con diferencia los más numerosos, a menudo son parte de comunidades que llevan mucho tiempo establecidas en Letonia, algunos se ajustan a la definición de inmigrante dada anteriormente, ya que sus familias llevan en Letonia menos de cuatro generaciones.

La situación de Lituania es muy similar a la de Letonia, en el sentido de que los programas existentes dirigidos a las minorías étnicas constituyen la manera más comúnmente empleada para instruir al alumnado inmigrante en su lengua materna. En la inmensa mayoría de los casos, estas lenguas son el polaco, el bielorruso y el ruso.

**Gráfico 2.1: Medidas educativas para la enseñanza de la lengua de origen del alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/08**



Fuente: Eurydice.

### **Notas adicionales**

**Alemania:** La normativa sobre la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante se establece en los *Länder*.

**Letonia:** El alumnado inmigrante puede seguir los programas escolares en lenguas minoritarias que se ofrecen para las minorías étnicas nacionales.

**Reino Unido (ENG/WLS):** En los centros siempre ha existido la posibilidad de ofrecer la enseñanza de las lenguas que habla su alumnado como parte del currículo de lenguas modernas, si así lo desean. A partir de 2008/09 ha habido revisiones del currículo para facilitar que esto se haga.

**Reino Unido (SCT):** Algunos centros ofrecen clases en lengua y cultura polacas.

### **Nota explicativa**

En el gráfico 2.1. se especifican los niveles educativos en los que, según la normativa y las recomendaciones de nivel nacional, se ofrece enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.

Como se muestra en el gráfico 2.1, alrededor de veinte países cuentan con normativa o recomendaciones sobre la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante en los centros educativos. En los demás países, esta enseñanza depende principalmente de iniciativas voluntarias y privadas, a veces apoyadas por las autoridades centrales y/o locales. En algunos países que no cuentan con este tipo de recomendaciones existe un número muy reducido de alumnos inmigrantes en el sistema educativo (por ejemplo, la Comunidad germanófona de Bélgica). En Irlanda, la naturaleza reciente y diversificada de la inmigración (con más de 160 nacionalidades presentes) llevó a principios de los años 2000 a priorizar el aumento de recursos para la enseñanza de la lengua de instrucción en lugar de la de las lenguas maternas. En el 2004, el gobierno holandés decidió suprimir las clases de las lenguas y culturas de origen que habían existido hasta entonces en primaria y destinar más recursos a ayudar al alumnado inmigrante a aprender la lengua de instrucción.

Algunos países y regiones han tomado medidas recientemente para hacer posible una mejor correspondencia entre las lenguas extranjeras que se imparten y las lenguas maternas del alumnado inmigrante. Se trata de Estonia, Francia, Eslovenia y, a partir de 2008/09, Reino Unido (Inglaterra y Gales). Con la excepción del Reino Unido, todos estos países o regiones están entre los que también cuentan con recomendaciones sobre la enseñanza de la lengua materna.

## **2.1. Dos métodos principales para la organización de la enseñanza de las lenguas maternas del alumnado inmigrante: los acuerdos bilaterales y la oferta financiada por el sistema educativo nacional**

En los países europeos hay dos grandes tipos de política en relación con la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante (véase el gráfico 2.2). El primero de ellos se basa en acuerdos bilaterales entre el país de acogida y los países de donde proceden las principales comunidades inmigrantes. En Polonia, Eslovenia (en el caso de las clases que se imparten en la lengua de la Antigua República Yugoslava de Macedonia) y Liechtenstein, las clases de la lengua materna del alumnado inmigrante son financiadas por las embajadas, consulados o asociaciones culturales del país de origen de los alumnos, y tienen lugar en los centros educativos. Sin embargo, no existe un acuerdo bilateral marco para estas iniciativas. El segundo enfoque, que es más común, se basa en el principio de que todos los alumnos inmigrantes tienen derecho a la enseñanza de su lengua materna, aunque bajo la condición de que exista una mínima demanda y de que se disponga de los recursos necesarios. La política que se ha adoptado en España y en Eslovenia combina elementos de ambas propuestas.

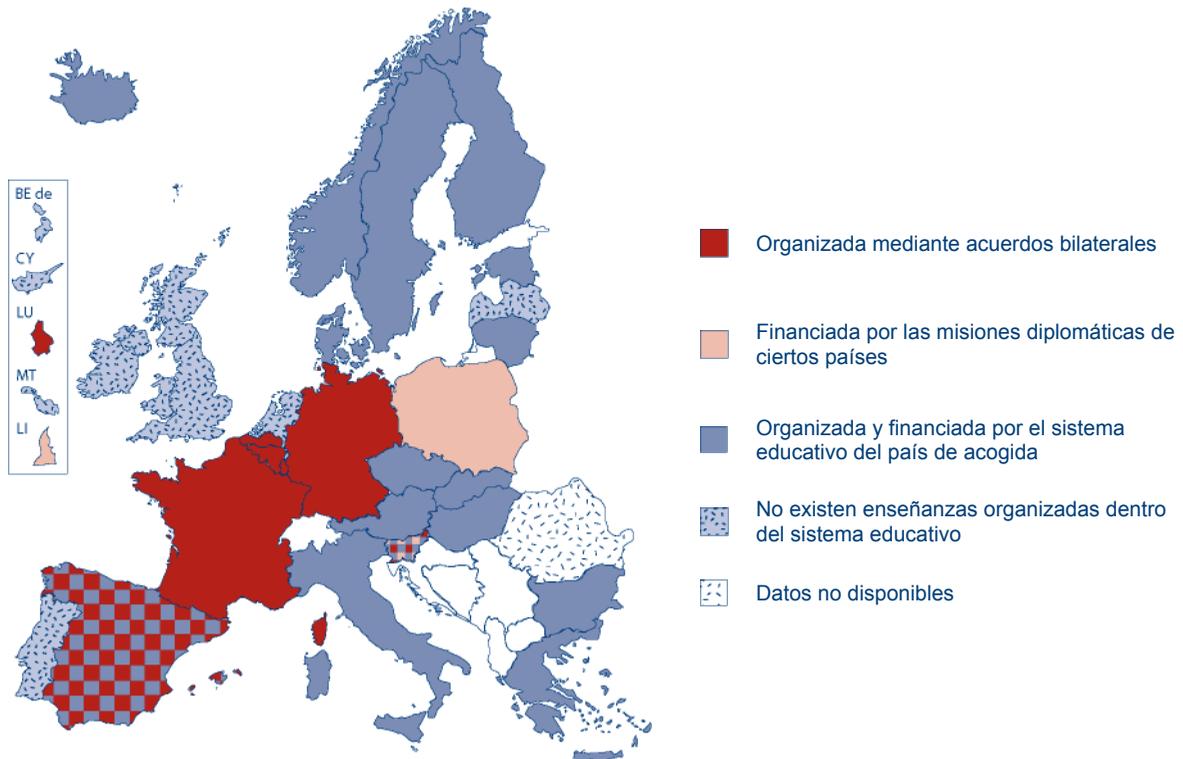
Las distintas normativas y recomendaciones sobre la enseñanza de la lengua materna a los alumnos inmigrantes afectan generalmente a la educación primaria y secundaria. Algunos países recomiendan que tales medidas se introduzcan también en el nivel de infantil.

En las Comunidades francesa y flamenca de Bélgica, así como en España, las actividades relacionadas con la enseñanza de las lenguas y culturas de origen se organizan desde la educación infantil bajo acuerdos bilaterales. En Luxemburgo se fomenta el desarrollo de la lengua materna del alumnado inmigrante en infantil, mediante la recomendación ministerial de que se recurra a un ayudante de lengua. En Suecia, el currículo de este nivel educativo hace hincapié en la importancia de proporcionar a los niños oportunidades para desarrollar el conocimiento de su lengua materna.

En Noruega, el plan del 2006 del Ministerio de Educación e Investigación sobre el contenido y objetivos de la educación infantil establece que los centros deben apoyar a los niños cuya lengua materna no es la lengua de instrucción en el uso de su lengua de origen, al mismo tiempo que deben fomentar activamente que desarrollen su competencia en noruego. El gobierno ha establecido

una subvención para la mejora de la competencia lingüística de estos alumnos en la educación infantil, que puede usarse en concreto para contratar personal de origen inmigrante.

**Gráfico 2.2: Oferta de enseñanza de la lengua materna para el alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/08**



Fuente: Eurydice.

### Notas adicionales

**Bélgica (BE fr):** En 2007/08, existía enseñanza de las lenguas maternas en los niveles CINE 1 y 2. En septiembre de 2008 se llegó a un acuerdo con Portugal y Rumanía para extender esta enseñanza al nivel CINE 3.

**Bélgica (BE nl):** La enseñanza de las lenguas y culturas de origen se limita al nivel CINE 1.

**Bulgaria:** En 2007/08, se ha estado definiendo el marco regulador de la enseñanza de las lenguas maternas; no obstante, la oferta todavía no ha implementado en los centros.

**Dinamarca, Eslovenia, Liechtenstein y Noruega:** Las normativas/recomendaciones sobre la oferta de enseñanza de la lengua materna al alumnado inmigrante atañe a los niveles CINE 1 y 2.

**Alemania:** Los acuerdos bilaterales para ofrecer clases de lengua materna al alumnado inmigrante se establecen en los *Länder*.

**Letonia:** La posibilidad de que los alumnos inmigrantes puedan aprender su lengua materna se ofrece dentro de los programas de lenguas minoritarias diseñados para las minorías étnicas del país.

**Hungría:** Si los centros no disponen de suficientes recursos materiales y humanos para organizar ellos mismos la enseñanza de las lenguas maternas, el Ministerio de Educación recomienda acudir al consejo y asistencia de la misión diplomática del país en cuestión.

**Polonia:** Aquellas personas que no tienen la ciudadanía polaca y que se encuentren en la escolarización obligatoria pueden asistir a clases en la lengua de su país de origen organizadas por la asociación diplomática, consular o cultural de su país de origen en los centros educativos. Estas clases se organizan fuera del horario escolar y requieren el consentimiento de la dirección de los centros y de las autoridades educativas locales.

**Eslovenia:** Se ofrece enseñanza de la lengua de la Antigua República Yugoslava de Macedonia como lengua materna sujeta a la legislación de este país, que aporta fondos para pagar a los profesores, mientras que Eslovenia proporciona las instalaciones.

**Liechtenstein:** El gobierno ofrece la posibilidad y el marco para organizar la enseñanza de lenguas maternas, así como de la historia de los países de origen. La organización y financiación de estos cursos depende de las embajadas, consulados o grupos de interés cultural (por ejemplo, la asociación cultural turca). Debido al pequeño tamaño de Liechtenstein, pueden ser las embajadas, consulados o grupos culturales de los países limítrofes, como Suiza y Austria, quienes cumplan esta función. Estos cursos se organizan fuera del horario normal.

### 2.1.1. Enseñanza basada en acuerdos bilaterales para el alumnado procedente de ciertos países: generalmente extracurricular

Donde existen acuerdos bilaterales para ofrecer enseñanza de las lenguas maternas, la responsabilidad de asignar recursos y tomar decisiones la comparten los dos países que han suscrito el acuerdo. Las infraestructuras las proporciona el país de acogida, mientras que los profesores suelen ser contratados por el país de origen y, por lo tanto, cuentan con una autonomía pedagógica considerable. Sin embargo, en Francia y en Luxemburgo las notas que obtienen los alumnos que aprenden su lengua materna se incluyen en los boletines de notas oficiales. El umbral mínimo para poder formar un grupo de esta enseñanza lo establece el país de origen en Bélgica (Comunidad flamenca), Alemania y Francia, mientras que en Bélgica (Comunidad francesa) es el país de origen el que determina este umbral.

La enseñanza que se organiza bajo acuerdos bilaterales con los países de origen del alumnado inmigrante está diseñada, por definición, para el alumnado de ciertos países en particular, y este número varía de unos países a otros (véase el gráfico 2.3).

**Gráfico 2.3: Países que han firmado acuerdos bilaterales para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/08**

País de acogida	País de origen
Alemania	Croacia, España, Grecia, Italia, Marruecos, Portugal y Turquía
Comunidad flamenca de Bélgica	Grecia, España, Italia, Marruecos y Turquía
Comunidad francesa de Bélgica	Grecia, Italia, Marruecos, Portugal y Turquía
Eslovenia	Alemania, Austria, Bosnia-Herzegovina, Croacia, Montenegro, Rusia y Serbia
España	Marruecos y Portugal
Francia	Argelia, Croacia, España, Italia, Marruecos, Portugal, Serbia, Túnez y Turquía
Luxemburgo	Portugal

Fuente: Eurydice.

#### **Notas adicionales**

**Bélgica (BE fr):** En 2007/08, los programas para la enseñanza de las lenguas y culturas de origen organizados bajo acuerdos bilaterales cubrían sólo los niveles CINE 1 y 2. El acuerdo establecido con Portugal y Rumanía en el 2008 extendió esta enseñanza al nivel CINE 3.

**Bélgica (BE nl):** La enseñanza de las lenguas y culturas de origen se limita al nivel CINE 1.

Todos los países mencionados arriba han firmado acuerdos bilaterales tanto con Estados miembros de la Unión Europea como con otros países, en función de las características históricas de la inmigración en cada uno de ellos. Existen varios patrones de inmigración: en Bélgica, Alemania, Francia y Luxemburgo ha habido comunidades considerables de trabajadores inmigrantes durante décadas, mientras que en España la inmigración es un fenómeno mucho más reciente <sup>(8)</sup>. Luxemburgo tiene los mayores porcentajes de Europa de alumnos de 15 años que no han nacido en

<sup>(8)</sup> Véase Eurydice 2004, *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*, p. 52, y *Migrants, minorities and education. Documenting discrimination and integration in 15 member states of the European Union, Equality and diversity for an inclusive Europe*. EUMC comparative study. 2004, p. 10.

el país (40,1 %) y de alumnos que tienen una lengua no autóctona <sup>(9)</sup> como lengua materna (23,7 %) (véase PISA, 2006).

La enseñanza de lenguas que se ofrece bajo acuerdos bilaterales también incluye elementos de la cultura de origen. Estas clases suelen darse fuera del horario escolar. En este sentido, España y Luxemburgo son las excepciones, ya que en estos países es más frecuente que se incorporen al currículo escolar general.

En España, las clases para el alumnado de origen marroquí pueden tener lugar dentro del horario escolar general si el centro tiene una comunidad inmigrante considerable. Las clases de lengua que se dan bajo el acuerdo bilateral con Portugal siempre han tenido lugar dentro del horario escolar general. En el nivel de infantil, o bien todos los alumnos acuden a las actividades en portugués, con un profesor español y otro portugués en el aula, o bien las clases de portugués se dan en un aula distinta. En secundaria, el portugués es una asignatura opcional. Además de los acuerdos bilaterales, siguiendo las recomendaciones estatales, la mayoría de las Comunidades Autónomas de España trata de ofrecer instrucción en su lengua de origen a tantos alumnos inmigrantes como sea posible.

### **2.1.2. Enseñanza para todo el alumnado inmigrante organizada por el país de acogida: generalmente dependiente de la disponibilidad de recursos**

En aproximadamente la mitad de los países (véase el gráfico 2.2), la enseñanza de lengua materna la organiza y financia el país de acogida. En la mayoría de los casos, los textos oficiales recomiendan que los centros ofrezcan estas clases a todo el alumnado de origen inmigrante, independientemente de cuál sea su estatus concreto (solicitantes de asilo, alumnado recién llegado, etc.) y su nacionalidad. Estas clases pueden, en principio, cubrir un amplio abanico de lenguas. En Bulgaria, la República Checa, Dinamarca, Lituania y Noruega se han concretado las categorías de alumnos inmigrantes con derecho a recibir clases de su lengua materna.

En Bulgaria, la Ley Nacional de Educación se modificó a finales del 2006 para establecer que todos los alumnos de los Estados miembros de la UE y del EEE o Suiza cuyos padres tengan un empleo en el territorio búlgaro tienen derecho a recibir clases de su lengua materna si así lo desean. A finales del año 2008, el ministro de Educación y Ciencia creó un grupo de trabajo para preparar un proyecto de ley sobre la oferta educativa de las lenguas y culturas maternas.

Inspirada por la Directiva europea 77/486, la República Checa fomenta que los centros ofrezcan enseñanzas de la lengua y la cultura de origen de los alumnos inmigrantes que provengan de los Estados miembros de la UE, en colaboración con el país de origen siempre que sea posible. Esta recomendación ha sido poco implantada hasta el momento por diversas razones, entre ellas la falta de demanda.

En Dinamarca, desde el año 2002, los municipios están obligados por ley a ofrecer clases de lengua materna sólo a los hijos de trabajadores inmigrantes cuya lengua materna no sea la lengua de instrucción y que se encuentren dentro de lo que recoge la Directiva europea 77/486 (países de la UE/EEE, Islas Faroe y Groenlandia). Los municipios también pueden ofrecer dichas clases a los hijos de trabajadores inmigrantes de otros países, siempre que los propios municipios asuman los costes.

En Lituania, la legislación nacional recomienda que los centros ofrezcan clases de la lengua materna a los hijos de inmigrantes que tengan permiso de residencia temporal o permanente en el país, así como a los hijos de inmigrantes que entren en el país con la intención de trabajar o establecerse en Lituania.

En Noruega, antes del 2007, las medidas de apoyo educativo para la enseñanza de la lengua materna se limitaban al alumnado inmigrante cuya lengua materna no fuese la lengua de instrucción y que tuviesen un dominio insuficiente del noruego, y estaban principalmente diseñadas para corregir esta situación. En el 2007, se estableció que los inmigrantes que tengan un buen dominio del

---

<sup>(9)</sup> Una lengua que no es la lengua de instrucción ni ninguna otra lengua del país (nacional, regional o un dialecto, tenga estatus oficial o no).

noruego también pueden recibir clases de su lengua materna. Un municipio ya ha puesto en práctica esta medida de manera experimental, como parte de su programa de actividades extracurriculares.

El grado de implicación de las autoridades centrales en la organización de las clases de lengua materna que se diseñan, en principio, para la totalidad del alumnado inmigrante y que financia el país de acogida, varían de un país al otro, igual que las condiciones que se deben cumplir para ofrecerlas. Sin embargo, en todos los países la decisión de cómo organizarlas depende en última instancia de la demanda y la disponibilidad de recursos materiales y humanos.

En España, Italia, Hungría, Eslovaquia e Islandia, la oferta de clases de lengua materna depende en su mayor parte de la iniciativa de los centros y de las autoridades locales. En Islandia, la legislación al respecto recomienda que éstos cooperen con los padres para organizarlas.

En Estonia, Grecia, Lituania, Austria, Finlandia y Suecia, las autoridades centrales (o las regionales en el caso de la educación obligatoria en Austria) han establecido un umbral mínimo de demanda para poder ofrecer clases de lengua materna. En Estonia y en Suecia todos los niños inmigrantes tienen formalmente derecho a recibir clases de su lengua materna si así lo desean.

En Estonia, desde el año 2004, los centros tienen la obligación de ofrecer clases de la lengua y cultura de origen siempre que exista demanda por parte de al menos diez alumnos cuya lengua materna no es la lengua de instrucción. El coste de tal enseñanza, en términos de recursos humanos y materiales, corre a cargo de los presupuestos del Estado. Hasta el momento, sin embargo, debido al bajo número de alumnos inmigrantes y a otras dificultades materiales, esta medida casi no se ha puesto en práctica.

En Grecia se pueden organizar cuatro horas de clases extracurriculares a la semana siempre que exista demanda por parte de al menos siete alumnos, y dependiendo de la disponibilidad de profesorado cualificado. El coste de estas clases corre a cargo del Estado.

En Lituania se tienen que ofrecer clases de lengua materna cuando haya un grupo de al menos cinco alumnos y si se dispone de un profesor.

En Austria, en la educación secundaria general, que organizan y financian las autoridades centrales, el número mínimo de alumnos que se exige son doce. No obstante, en la práctica los centros normalmente no ven la enseñanza de la lengua materna como una prioridad.

En Finlandia, las autoridades educativas nacionales destinan recursos específicos a la enseñanza de la lengua materna en caso de que haya un mínimo de cuatro alumnos inmigrantes que la soliciten.

En Suecia se proporciona enseñanza de lengua materna al alumnado inmigrante si hay un grupo de al menos cinco niños, si la lengua en cuestión es su lengua de comunicación habitual y si se dispone de un profesor. Estas condiciones son menos restrictivas en el caso de la enseñanza de las cinco lenguas minoritarias del país (finés, hebreo, meänkieli, romaní y sami).

Por regla general, la enseñanza de la lengua materna organizada y financiada por las autoridades educativas nacionales se suele impartir fuera del horario escolar. Solamente en cinco países (Estonia, Lituania, Austria, Suecia y Noruega) esta enseñanza se incluye –a veces- dentro del horario escolar o se recomienda que así se haga. En España, algunas Comunidades Autónomas contemplan maneras de integrar la enseñanza de la lengua y la cultura de origen del alumnado inmigrante dentro del horario escolar, cuando ésta no se imparte bajo acuerdos bilaterales.

En Estonia, las clases de lengua materna al alumnado inmigrante tienen lugar dentro del horario escolar. El currículo lo deciden los profesores que imparten dichas clases. La evaluación del rendimiento de los alumnos en esta materia es obligatoria y debe realizarse de acuerdo con los procedimientos definidos por el centro.

En Austria, la enseñanza de la lengua materna del alumnado, cuando ésta no coincide con la lengua de instrucción, se incluyó en el currículo de la educación obligatoria en los años noventa, y en la educación secundaria general en la década de los 2000. Actualmente, dentro de los programas de enseñanza de lengua materna se enseñan un total de 19 lenguas, entre ellas lenguas europeas, árabe, chino, persa y pashto. Las clases de bosnio/croata/serbio y turco son, con diferencia, las más numerosas. Esta enseñanza es opcional y puede darse o bien dentro del horario lectivo (éste suele ser el caso de las dos lenguas de origen más extendidas en las escuelas primarias vienesas), o bien por la tarde. Esta última opción es la más frecuente, especialmente cuando las lenguas son relativamente poco comunes y cuando el alumnado que asiste a estas clases proviene de distintos centros. En los colegios de primaria, la enseñanza de la lengua materna no es objeto de evaluación. En la educación secundaria, la evaluación es opcional. La “lengua materna” puede sustituir a la lengua de instrucción en el sistema de evaluación, en cuyo caso esta última se evalúa como lengua extranjera.

En Noruega, a partir del curso escolar 2007/08, se ha desarrollado el currículo de la materia Lengua Materna para minorías lingüísticas, destinada a alumnos de los niveles CINE 1 y 2 que hablen lenguas minoritarias (incluidos los niños inmigrantes) y que tengan derecho a recibir apoyo específico en noruego. Esta es una medida transitoria adaptada a cada nivel y que puede emplearse hasta que los alumnos sean capaces de seguir las enseñanzas del currículo general en noruego. Por lo tanto, no se da una calificación.

## **2.2. Mayor correspondencia entre la oferta de lenguas extranjeras y las lenguas maternas del alumnado inmigrante**

Estonia, Francia, Eslovenia y, desde el curso 2008/09, el Reino Unido (Inglaterra y Gales) han introducido medidas para fomentar y recomendar a los centros que incluyan las lenguas de origen de las poblaciones inmigrantes en su oferta de lenguas extranjeras.

En Estonia, el alumnado inmigrante matriculado en educación primaria y secundaria tiene derecho, desde el 2006, a elegir su lengua materna como segunda lengua extranjera obligatoria. Los centros deben, pues, buscar profesores y recursos adecuados, cuyo coste corre a cargo del presupuesto del Estado. Hasta la fecha, no obstante, debido al escaso número de alumnos inmigrantes, estas clases se han puesto en práctica en muy raras ocasiones.

En Francia, desde el curso 2008/09, las clases de lengua y cultura de origen (especialmente español, italiano y portugués) pueden transformarse en clases de lengua extranjera moderna en primaria, y por tanto incluirse en el currículo y en el horario general del centro. Este cambio ha sido posible porque desde el año 2005 las lenguas extranjeras son parte del currículo común de este nivel educativo. En secundaria, las clases de lengua y cultura de origen tienden cada vez más a verse reemplazadas por clases de lenguas extranjeras modernas, que forman parte del currículo obligatorio u opcional del alumnado. No obstante, este proceso tiene ciertas limitaciones, que son el resultado del sistema de formación y cualificación del profesorado de lenguas extranjeras.

En Eslovenia, durante los tres últimos años de la educación obligatoria, el alumnado extranjero o apátrida puede escoger su lengua materna como lengua extranjera siempre que haya un número suficiente de alumnos interesados. Las clases de lengua extranjera que se impartieron en 2007/08 en este nivel educativo (alemán, español, francés, italiano, inglés, croata, la lengua de la Antigua República Yugoslava de Macedonia, ruso y serbio) reflejan las lenguas que habla el alumnado inmigrante.

En el Reino Unido (Inglaterra y Gales) los centros siempre han tenido la opción de que las lenguas que habla su alumnado formen parte de su oferta curricular de lenguas extranjeras. Sin embargo, hasta hace poco estaban obligados a incluir al menos una lengua oficial de la UE en dicha oferta. Esta obligación se eliminó en 2008 y ahora los centros pueden ofrecer cualquier lengua del mundo. Estas medidas pretenden facilitar que los centros ofrezcan una amplia gama de lenguas que reflejen las necesidades de la comunidad local. Además, se han desarrollado métodos más flexibles para acreditar los resultados del alumnado. Estos métodos están dirigidos a aumentar la demanda de lenguas en general y a ofrecer mayor flexibilidad a los alumnos cuya capacidad de hablar la lengua que usan en casa, por ejemplo, sea superior a su capacidad de escribirla. La forma tradicional de acreditación del aprendizaje de lenguas extranjeras en la educación obligatoria es el GCSE, que ofrece una evaluación equilibrada de las cuatro competencias lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir). Aunque éste va a seguir siendo el procedimiento habitual, los centros también podrán ofrecer formas alternativas de evaluación. A partir del 2009, se podrá realizar el curso corto de GCSE, que incluye o

expresión y comprensión oral o expresión y comprensión escrita. Las calificaciones relativas a los conocimientos lingüísticos adquiridos son incluso más flexibles, puesto que permiten que cada competencia se evalúe por separado y a distintos niveles.

En Irlanda, un grupo de trabajo creado por el Ministerio de Educación y Ciencia estudia la posibilidad de implementar las recomendaciones del Consejo de Europa sobre un enfoque plurilingüe en la educación. Finalmente, en relación con los modelos de enseñanza bilingüe, se puede señalar el ejemplo de Portugal, donde el Ministerio de Educación apoya un proyecto de investigación de enseñanza bilingüe en portugués-mandarín y en portugués-criollo caboverdiano.

### **2.3. Diferentes políticas estratégicas nacionales en materia de educación se han construido a raíz de la diversidad lingüística y cultural de los centros**

Algunos países europeos han establecido recientemente, en relación con el fenómeno de la migración en sus sistemas educativos, políticas estratégicas globales que consideran la diversidad lingüística ligada a la lengua materna del alumnado inmigrante como algo enriquecedor y reflejan la voluntad de cultivar esta diversidad.

En Alemania, una declaración de 2007 titulada 'La integración como oportunidad: juntos para una mayor igualdad', elaborada conjuntamente por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura y las organizaciones de personas de origen inmigrante, resalta de modo especial la importancia de la diversidad lingüística y de incluir las lenguas de origen de los niños inmigrantes en la vida escolar cotidiana.

En Estonia, la Estrategia para la Integración 2008-2013 pretende establecer las condiciones para que toda persona pueda mantener su propia lengua y cultura de origen, tanto en la educación como en otros ámbitos.

En España, el Plan Estratégico para la Ciudadanía y la Integración 2007-2010 incluye entre sus líneas de acción la conservación de las lenguas y culturas de origen y fomenta su uso dentro del sistema educativo a través de diversos métodos.

En Portugal, el Ministerio de Educación emitió en 2005 un documento en el que se incluían las recomendaciones generales para fomentar las lenguas y culturas de origen, así como las propuestas para elaborar proyectos específicos que reflejen tales principios.

En Finlandia, el plan del Gobierno para la educación y la investigación 2007-2012 subraya la importancia de tener en cuenta la presencia de alumnos inmigrantes y de introducir medidas que hagan posible que este alumnado tenga éxito en el sistema educativo nacional y que al mismo tiempo reciba clases en su lengua materna.

Medidas similares han sido adoptadas en Irlanda, en un informe sobre su estrategia nacional para la educación intercultural que se implantará a partir del 2009, en Grecia, en su último marco estratégico sobre las medidas y acciones educativas que deben llevarse a cabo, Luxemburgo y Eslovenia, en su estrategia de 2007 para la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo y su política educativa y cultural 2009-2011.



## CONCLUSIONES

---

Las lenguas maternas de los alumnos inmigrantes se enseñan de muy diversas formas, aunque no todas ellas están diseñadas específicamente para estos niños. Algunos países han optado por enfoques mixtos: clases para el alumnado inmigrante organizadas bajo acuerdos bilaterales junto con clases organizadas y financiadas por el sistema educativo nacional (Eslovenia), o clases para este alumnado junto con una mejor correspondencia entre la oferta de lenguas extranjeras y las lenguas que hablan las comunidades inmigrantes establecidas en el país (Estonia y Francia). Es más común que se ofrezcan clases de las lenguas maternas en la educación obligatoria que en la educación secundaria postobligatoria. Por último, en algunos países, esta enseñanza se ofrece fuera del marco del centro, mediante iniciativas voluntarias y privadas, como pueden ser las de las propias comunidades. Por regla general, no existe una correlación sistemática entre los perfiles nacionales de inmigración <sup>(10)</sup> y las políticas adoptadas con respecto a la enseñanza de la lengua materna. Como prueba de ello, pueden citarse tres ejemplos.

En primer lugar, tanto Bélgica como Alemania, Francia, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido tienen una larga historia de inmigración ligada a sus pasados coloniales y/o sus características industriales (Eurydice 2004). De ahí que las políticas que adoptan cada uno de ellos con respecto a la enseñanza de lenguas maternas sean distintas. Los primeros cuatro países citados han escogido la vía de los acuerdos bilaterales, acompañados, en el caso de Francia, de una política de sustituir progresivamente algunas clases de lengua y cultura de origen dirigidas solo al alumnado inmigrante por clases de lenguas extranjeras para todo el alumnado. Los Países Bajos, donde en el pasado se ofrecía enseñanza de la lengua y la cultura de origen a los alumnos inmigrantes, se decidió hace pocos años priorizar en su lugar la enseñanza de la lengua de instrucción a estos alumnos. Finalmente, en el Reino Unido no existe compromiso alguno de ofrecer enseñanzas de las lenguas maternas del alumnado inmigrante dentro del currículo escolar, pero actualmente Inglaterra y Gales están ampliando las posibilidades de los centros de enseñar un mayor número de lenguas extranjeras.

Un segundo grupo de países, Estonia, Letonia y Lituania, con bajos niveles de inmigración desde sus respectivas fechas de independencia, han desarrollado estructuras de enseñanza bilingüe para las minorías nacionales establecidas en ellos, de las que también puede beneficiarse el alumnado inmigrante. Sin embargo, no todos han adoptado la misma política para la enseñanza de las lenguas de origen. Estonia y Lituania han aprobado legislación en la que se hace referencia explícita a la importancia de ofrecer al alumnado inmigrante enseñanza de su lengua materna, mientras que la legislación letona no ofrece medidas de este tipo.

Por último, los países en los que la enseñanza de la lengua materna se incluye a veces en el currículo escolar general se diferencian tanto en su historia como en la importancia que tiene la inmigración en su territorio.

Las políticas estratégicas nacionales que valoran la diversidad lingüística y cultural en el sistema escolar existen tanto en países en los que la inmigración es un fenómeno relativamente reciente

---

<sup>(10)</sup> En relación con este tema, véase EUMC, *Ibíd.*

como en aquéllos en los que tiene un carácter más histórico, y en países con proporciones variables de inmigrantes en su población escolar.

En general, la gran mayoría de países ha adoptado medidas de apoyo a la enseñanza de la lengua materna al alumnado inmigrante, pero varios de ellos indican que la puesta en marcha de dichas medidas puede verse obstaculizada por la escasez de los recursos humanos disponibles.

## GLOSARIO

---

### Códigos de los países

<b>UE/EU-27</b>	Unión Europea	<b>NL</b>	Países Bajos
		<b>AT</b>	Austria
<b>BE</b>	Bélgica	<b>PL</b>	Polonia
<b>BE fr</b>	Bélgica – Comunidad francesa	<b>PT</b>	Portugal
<b>BE de</b>	Bélgica – Comunidad germanófono	<b>RO</b>	Rumanía
<b>BE nl</b>	Bélgica – Comunidad flamenca	<b>SI</b>	Eslovenia
<b>BG</b>	Bulgaria	<b>SK</b>	Eslovaquia
<b>CZ</b>	República Checa	<b>FI</b>	Finlandia
<b>DK</b>	Dinamarca	<b>SE</b>	Suecia
<b>DE</b>	Alemania	<b>UK</b>	Reino Unido
<b>EE</b>	Estonia	<b>UK-ENG</b>	Inglaterra
<b>IE</b>	Irlanda	<b>UK-WLS</b>	Gales
<b>EL</b>	Grecia	<b>UK-NIR</b>	Irlanda del Norte
<b>ES</b>	España	<b>UK-SCT</b>	Escocia
<b>FR</b>	Francia		
<b>IT</b>	Italia	<b>Países AELC/EEE</b>	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Espacio Económico Europeo
<b>CY</b>	Chipre		
<b>LV</b>	Letonia		
<b>LT</b>	Lituania		
<b>LU</b>	Luxemburgo	<b>IS</b>	Islandia
<b>HU</b>	Hungría	<b>LI</b>	Liechtenstein
<b>MT</b>	Malta	<b>NO</b>	Noruega

### Código estadístico

: Datos no disponibles

## La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 1997)

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) es un instrumento diseñado para recabar internacionalmente la estadística. Incluye dos variables de clasificación cruzadas: los niveles de enseñanza y las áreas de estudio, con las dimensiones complementarias de orientación general/profesional/preprofesional y de transición de la educación al mercado de trabajo. La versión actual, CINE 97 <sup>(11)</sup>, establece siete niveles educativos (del CINE 0 al CINE 6). De manera empírica, la clasificación CINE parte del supuesto de que existen varios criterios que pueden ayudar a asignar un programa de estudios a un nivel educativo determinado. En función del nivel y del tipo de educación, es necesario establecer una jerarquía entre los criterios principales y los secundarios (titulación requerida para la admisión, condiciones mínimas de acceso, edad mínima, cualificaciones del personal, etc.). Se distinguen los siguientes niveles:

- CINE 0: Educación infantil
- CINE 1: Educación primaria
- CINE 2: Educación secundaria inferior
- CINE 3: Educación secundaria postobligatoria
- CINE 4: Educación postsecundaria no terciaria
- CINE 5: Educación terciaria (primer nivel)
- CINE 6: Educación terciaria (segundo nivel)

En este estudio sólo se tienen en cuenta los niveles CINE del 0 al 3, cuyas características se detallan en los siguientes párrafos:

### **CINE 0: Educación infantil**

La educación infantil se define como la etapa inicial de la educación formal. Se lleva a cabo en una escuela u otro tipo de centro y va dirigida a niños de al menos tres años de edad.

### **CINE 1: Educación primaria**

Este nivel comienza, generalmente, entre los 5 y los 7 años, es obligatorio en todos los países y suele durar entre cuatro y seis años.

### **CINE 2: Educación secundaria inferior**

Este nivel completa la educación básica, que comienza en la educación primaria, pero suele estar más organizada en torno a las materias. Normalmente, el final de este nivel coincide con el final de la educación obligatoria.

### **CINE 3: Educación secundaria postobligatoria**

Este nivel comienza generalmente cuando finaliza la educación obligatoria. La edad de acceso suelen ser los 15 ó 16 años. Normalmente se exige una titulación (haber finalizado la educación obligatoria) y otros requisitos mínimos de acceso. La enseñanza está más centrada en las materias que en el nivel de 3. La duración típica de este nivel varía entre dos y cinco años.

---

<sup>(11)</sup> [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED\\_E.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf)

## LISTA DE GRÁFICOS

---

Gáfico 1.1:	Medidas para mejorar la comunicación entre los centros y las familias inmigrantes, educación general (CINE 0-3), 2007/08	7
Gráfico 1.2:	Organismos que publican información escrita sobre el sistema escolar en las lenguas de origen de las familias inmigrantes, educación general (CINE 0-3), 2007/08	9
Gráfico 1.3:	Uso de servicios de interpretación para las familias del alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/08	11
Gráfico 1.4:	Personal específico o unidades locales encargados de la acogida y orientación del alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/08	15
Gráfico 2.1:	Medidas educativas para la enseñanza de la lengua de origen del alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/08	20
Gráfico 2.2:	Oferta de clases de la lengua materna para el alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/08	22
Gráfico 2.3:	Países que han firmado acuerdos bilaterales para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante, educación general (CINE 1-3), 2007/08	23



## **RED EURYDICE**

### **A. UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE**

#### **P9 EURYDICE**

Avenue du Bourget 1 (BOU2)  
B-1140 Brussels  
(<http://www.eurydice.org>)

#### **Dirección editorial**

Arlette Delhaxhe

#### **Autora**

Isabelle De Coster

#### **Diseño gráfico y maquetación**

Patrice Brel

#### **Coordinación de la producción**

Gisèle De Lei

## **B. UNIDAD ESPAÑOLA DE EURYDICE**

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)  
Ministerio de Educación, Política Social y Deporte  
C/ General Oraa, 55  
28006 Madrid  
Correo electrónico: eurydice@educacion.es  
Página Web: <http://www.educacion.es/cide/eurydice/index.htm>

### **Dirección de la Unidad**

Flora Gil Traver

### **Autoras**

Antonia Parras Laguna

Fátima Rodríguez Gómez

Patricia Vale-Vasconcelos Cerveira

### **Traducción**

Auria Rodríguez Gómez

Eugenia San Segundo Fernández

## C. UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

### BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice  
Ministère de la Communauté française  
Direction des Relations internationales  
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002  
1080 Bruxelles  
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva;  
Christelle Ladavid (*Direction générale de l'enseignement obligatoire*)

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten  
Ministerie Onderwijs en Vorming  
Hendrik Consciencegebouw 7C10  
Koning Albert II – laan 15  
1210 Brussel  
Contribución de la Unidad: Chris Deloof (miembro de la División de Educación Artística Elemental y a tiempo parcial), Frederic Roekens (miembro de la División de Educación Secundaria y de Adultos)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen  
Gemeinschaft  
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG  
Gospertstrasse 1  
4700 Eupen  
Contribución de la Unidad: Leonhard Schifflers (experto)

### BULGARIA

Eurydice Unit  
European Integration and International Organisations  
Division  
European Integration and International Cooperation  
Department  
Ministry of Education and Science  
15, Graf Ignatiev Str.  
1000 Sofia  
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

### ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit  
Institute for Information on Education  
Senovážné nám. 26  
P.O. Box č.1  
110 06 Praha 1  
Contribución de la Unidad: Helena Pavlíková

### DANMARK

Eurydice Unit  
CIRIUS  
Fiolstræde 44  
1171 København K  
Contribución de la Unidad: Lise Andersen, Anders  
Vrangbæk Riis, Anette Muus

### DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes  
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung  
(BMBF) / PT-DLR  
Carnotstr. 5  
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der  
Kultusministerkonferenz  
Lennéstrasse 6  
53113 Bonn  
Contribución de la Unidad: Brigitte Lohmar

### EESTI

Eurydice Unit  
SA Archimedes  
Koidula 13A  
10125 Tallinn  
Contribución de la Unidad: Maie Soll (Asesora,, Ministerio de  
Educación e Investigación)

### ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit  
Department of Education and Science  
International Section  
Marlborough Street  
Dublin 1  
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

### ELLÁDA

Eurydice Unit  
Ministry of National Education and Religious Affairs  
Directorate of European Union  
Section C 'Eurydice'  
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)  
15180 Maroussi (Attiki)  
Contribución de la Unidad: Athina Plessa-Papadaki (Director  
de Asuntos de la Unión Europea) y Anastasia Kostakis  
(Unidad Eurydice)

### ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice  
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa  
(MEPSYD)  
c/General Oraa 55  
28006 Madrid  
Contribución de la Unidad: Flora Gil Traver, Antonia Parras  
Laguna, Fátima Rodríguez Gómez, Patricia Vale-  
Vasconcelos Cerveira

## FRANCE

Unité française d'Eurydice  
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche  
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance  
Mission aux relations européennes et internationales  
61-65, rue Dutot  
75732 Paris Cedex 15  
Contribución de la Unidad: Thierry Damour con la colaboración de la *direction générale de l'enseignement scolaire* (Ministerio de Educación Nacional)

## ÍSLAND

Eurydice Unit  
Ministry of Education, Science and Culture  
Office of Evaluation and Analysis  
Sölvhólsgötu 4  
150 Reykjavík  
Contribución de la Unidad: Védís Grönvold

## ITALIA

Unità italiana di Eurydice  
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica  
(ex INDIRE)  
Ministero della Pubblica Istruzione  
Ministero dell'Università e della Ricerca  
Palazzo Gerini  
Via Buonarroti 10  
50122 Firenze  
Contribución de la Unidad: Antonella Turchi

## KYPROS

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Kimonos and Thoukydidou  
1434 Nicosia  
Contribución de la Unidad: Christiana Haperi; expertos internos: George Dionysiou (Departamento de Educación Secundaria General), Andreas Tsiakkiros (Departamento de Educación Primaria), Ministerio de Educación y Cultura

## LATVIJA

Eurydice Unit  
LLP National Agency – Academic Programme Agency  
Blaumaņa iela 22  
1011 Rīga  
Contribución de la Unidad: Kristīne Neimane

## LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice  
Schulamt  
Austrasse 79  
9490 Vaduz  
Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

## LIETUVA

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Science  
A. Volano g. 2/7  
01516 Vilnius  
Contribución de la Unidad: Danutė Kolesnikova

## LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice  
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)  
29, Rue Aldringen  
2926 Luxembourg  
Contribución de la Unidad: Marguerite Krier, Mike Engel

## MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit  
Ministry of Education and Culture  
Szalay u. 10-14  
1055 Budapest  
Contribución de la Unidad: Katalin Zoltán (Coordinación); experto: András Forgács

## MALTA

Eurydice Unit  
Directorate for Quality and Standards in Education  
Ministry of Education, Culture, Youth and Sport  
Great Siege Rd  
Floriana VLT 2000  
Contribución de la Unidad: Raymond Camilleri (Coordinación); experto: Josephine Vassallo (Subdirector, Dirección de Calidad y Estándares Educativos)

## NEDERLAND

Eurydice Nederland  
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap  
Directie Internationaal Beleid  
IPC 2300 / Kamer 08.047  
Postbus 16375  
2500 BJ Den Haag  
Contribución de la Unidad: Chiara Wooning; Peter Winia (Departamento de Educación Primaria, Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia)

**NORGE**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Research  
 Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and  
 International Affairs  
 Akersgaten 44  
 0032 Oslo  
 Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

**ÖSTERREICH**

Eurydice-Informationstelle  
 Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b  
 Minoritenplatz 5  
 1014 Wien  
 Contribución de la Unidad: expert: Elfie Fleck (Ministerio de  
 Educación, Artes y Cultura de Austria)

**POLSKA**

Eurydice Unit  
 Foundation for the Development of the Education System  
 LLP Agency  
 Mokotowska 43  
 00-551 Warsaw  
 Contribución de la Unidad: Magdalena Górowska-Fells,  
 Beata Płatos; experta: Barbara Skaczkowska (Ministerio de  
 Educación Nacional)

**PORTUGAL**

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)  
 Ministério da Educação  
 Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação  
 (GEPE)  
 Av. 24 de Julho, 134 – 4.º  
 1399-54 Lisboa  
 Contribución de la Unidad: Rosa Fernandes; experta: Lina  
 Varela (Dirección General de Innovación y Desarrollo  
 Curricular)

**ROMÂNIA**

Eurydice Unit  
 National Agency for Community Programmes in the Field of  
 Education and Vocational Training  
 Calea Serban Voda, no. 133, 3<sup>rd</sup> floor  
 Sector 4  
 040205 Bucharest

**SLOVENIJA**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Sport  
 Office for Development of Education (ODE)  
 Masarykova 16/V  
 1000 Ljubljana  
 Contribución de la Unidad: Tatjana Plevnik; experta externa:  
 Dragica Motik (Instituto de Educación Nacional)

**SLOVENSKÁ REPUBLIKA**

Eurydice Unit  
 Slovak Academic Association for International Cooperation  
 Staré grunty 52  
 842 44 Bratislava  
 Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva junto  
 con la experta externa t Gabriela Aichova

**SUOMI / FINLAND**

Eurydice Finland  
 Finnish National Board of Education  
 P.O. Box 380  
 00531 Helsinki  
 Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

**SVERIGE**

Eurydice Unit  
 Ministry of Education and Research  
 103 33 Stockholm  
 Contribución de la Unidad: responsabilidad colectiva

**TÜRKIYE**

Eurydice Unit  
 MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)  
 Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş  
 Kat B-Blok NO 1 Kizilay  
 06100 Ankara

**UNITED KINGDOM**

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland  
 National Foundation for Educational Research (NFER)  
 The Mere, Upton Park  
 Slough SL1 2DQ  
 Contribución de la Unidad: Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland  
 International Team  
 Schools Directorate  
 2B South  
 Victoria Quay  
 Edinburgh  
 EH6 6QQ  
 Contribución de la Unidad: Unidad Nacional en colaboración  
 con compañeros del Gobierno Escocés



EACEA; Eurydice

La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa: medidas para fomentar la comunicación con las familias inmigrantes y la enseñanza de las lenguas de origen del alumnado inmigrante

Bruselas: Eurydice

2009 – 42 págs.

Descriptores: migrante, inmigrante, integración del alumno, relación entre padres y escuela, información para los padres, mediador, enseñanza de la lengua maternal, identidad cultural, educación primaria, secundaria inferior, análisis comparado, AELC, Unión Europea

