

La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante¹.
(Educational inclusión from immigrant student voice.)

Elena Martín-Pastor
Universidad de Salamanca
Francisca González-Gil
Universidad de Salamanca

Páginas 75-89

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208
Recepción: 30/01/2013
Aceptación: 01/02/2013

Resumen.

El incremento en el sistema educativo de estudiantes inmigrantes pone de manifiesto nuevas necesidades y desafíos. Nuestro trabajo analiza, desde su voz, las dificultades sociales, académicas y comunicativas del alumnado extranjero como consecuencia de las barreras encontradas en su proceso de inclusión al nuevo contexto. Para ello, contamos con 15 inmigrantes, en dos grupos focales: uno de alumnos de ESO y otro de adultos que cursan doctorado. Los resultados revelan que todos han experimentado rechazo y dificultades para su integración social, así como problemas en el ámbito comunicativo. Señalan como fundamental trabajar y educar en el respeto a la diversidad.

Palabras clave: estudiantes inmigrantes, diversidad lingüística y cultural, inclusión

Abstract.

The increase in education of immigrant students reveals new needs and challenges. This paper analyzes, from his voice, the social, academic and communication of foreign students as a result of the barriers encountered in the process of including the new context. To do this, we have 15 immigrants, in two focus groups, one of students of ESO and other adults who attend doctorate. The results reveal that everyone has experienced rejection and social integration difficulties and problems in the area of communication. Designated as essential to work and education in respect for diversity.

Key words: immigrant students, linguistic and cultural diversity, inclusion

¹ Investigación financiada por la Junta de Castilla y León y el Fondo Social Europeo

1.-Introducción/Estado de la cuestión.

En España, el aumento de alumnos extranjeros en las escuelas está convirtiendo las aulas en contextos pluriculturales, generando nuevos desafíos a la práctica docente y a la organización y funcionamiento de los centros. En este sentido, son muchos los modelos educativos que han marcado los términos y las estrategias de intervención de cara a responder a las necesidades de estos estudiantes en relación con la perspectiva sociocultural dominante (Martín, Alcalá, Garí, Mijares, Sierra y Rodríguez, 2003): el modelo asimilador, el segregacionista, el multicultural y el intercultural. Los dos primeros tienen como denominador común la necesidad de conseguir una igualdad de oportunidades en todos los alumnos desde la asimilación cultural y lingüística, tomando como referente la teoría del déficit. En lo que se refiere a los otros dos, es necesario aclarar los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, ya que suelen ser utilizados de manera indistinta cuando hablamos de diversidad cultural. El primero implica el “reconocimiento y coexistencia de diversas culturas en un mismo contexto, fruto del continuo intercambio cultural de nuestra sociedad” (Prado, 2011, p. 11), mientras que el segundo es la respuesta a esa multiculturalidad, fundamentada en el respeto y la valoración de esas diferencias y en donde la educación se basa en un conocimiento que se construye a partir de todas las perspectivas culturales, como fuente de aprendizaje y enriquecimiento para todos.

Desde esta última perspectiva, la intercultural, a presente investigación ha centrado el foco de interés en el alumnado inmigrante, al constituirse como grupo de riesgo, no sólo en el ámbito educativo, sino también en el social, por presentar altos índices de fracaso y abandono escolar. De hecho, cada vez es más común encontrar en los medios de comunicación noticias con titulares como el siguiente:

“Fracaso absoluto en la ESO para minorías e inmigrantes, sólo logra aprobar un 3%” (M.M., 2012)².

Distintos autores (Alegre, 2008; Etxeberria y Elosegui, 2010; García, García, Biencinto y Asensio, 2012; Huguet y Navarro, 2003; Huguet, Navarro y Janés, 2007; Prado, 2011) justifican esta situación a través de varios factores que pueden incidir en que los estudiantes inmigrantes obtengan peores resultados que sus compañeros: la edad de llegada e inicio de la escolarización, la lengua materna vs la lengua vehicular de la escuela, la trayectoria educativa o el nivel de aprendizaje, las características propias del entorno social y escolar de acogida, las actitudes y la formación del profesorado, etc.

² El periódico solamente facilita las iniciales del autor

En este sentido, durante los últimos años, debates internacionales sobre cómo debe entenderse la educación para todos y lo que significa en diferentes partes del mundo proporcionar una educación básica de calidad, nos están llevando a un concepto de inclusión educativa que incorpora la diversidad étnica, cultural, lingüística y de desarrollo (Florian, 2011). Por ello, debemos buscar modelos que contemplen, respeten y potencien, desde la misma, el medio para hacerlo realidad a través de la ruptura de las rutinas igualitarias y homogeneizadoras, que consideran que todos los estudiantes son iguales, y el paso a la idea de que cada alumno siempre es diferente de otro (Casanova, 2011).

Sin embargo, a pesar de la existencia de planes y medidas educativas para superar las dificultades con las que el alumnado inmigrante se encuentra, cuyo objetivo es lograr su plena inclusión socioeducativa, lo cierto es que, por un lado, las estrategias planteadas distan mucho de la filosofía inclusiva y de la educación para todos y, por otro, a la luz de los resultados académicos obtenidos por la mayoría de estos estudiantes, debemos cuestionarnos la eficacia de las mismas. Así, las principales intervenciones llevadas a cabo con este colectivo han ido encaminadas a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, considerándola como la principal justificación de las dificultades académicas de estos escolares, cuando según datos del MEC (2011), más de un 40% de los estudiantes extranjeros son hispanohablantes.

Lo anterior nos ha llevado a reflexionar sobre el origen de esas dificultades, ya que a pesar de contar con un elevado número de alumnos procedentes de países latinoamericanos, estudios internacionales como el informe Pisa (Instituto de Evaluación, 2010) nos desvelan que los estudiantes extranjeros obtienen peores puntuaciones en lengua y matemáticas, siendo la comprensión lectora una de las competencias que más incrementa las diferencias con respecto a sus compañeros de nacionalidad española. Esto pone de manifiesto que ciertos mediadores comunicacionales de la cultura de un país producen una desigualdad en aquellos estudiantes procedentes de diferentes entornos sociales y geográficos, generando en ellos un desfase cultural de índole comunicativo y lectoescritor que dificulta su comprensión, su aprendizaje, su comunicación, sus relaciones, su participación en la sociedad como sujetos activos y, en definitiva, su inclusión. En esta línea, Salvador Mata y Gutiérrez (2005) señalan que no debemos pasar por alto la relación entre el dominio de una lengua y los factores socioculturales en los que se desarrolla, ya que es un índice del nivel cultural y social de la persona. Además, cada grupo humano desarrolla sus propias prácticas discursivas (Cassany, 2006), es decir, una misma expresión cambia de significado en cada lugar y hay algunas palabras que adquieren connotaciones particulares según el contexto en el que se utilizan y el valor que le demos cada uno. Esta situación es la cotidianidad que experimentan los alumnos inmigrantes procedentes de países de habla hispana que, a pesar de compartir la misma lengua que sus compañeros de nacionalidad española, los códigos comunicativos que utilizan son diferentes.

Por tanto, considerando la importancia del lenguaje como vehículo para la socialización y el aprendizaje, y el lugar privilegiado que la escuela posee para la detección de los estudiantes que presentan dificultades para acceder a algunos niveles de elaboración lingüística y comunicativa y, con ello, a ciertos objetivos del currículo (como pueden ser los estudiantes extranjeros), las instituciones educativas tienen un importante papel en la enseñanza de las habilidades básicas de lectura y escritura, poniendo a disposición de los alumnos aquellos recursos que posibiliten el aprovechamiento de las situaciones de aprendizaje y favorezcan el desarrollo de sus posibilidades lingüísticas y comunicativas (Mayor, 1994). Sin embargo, dichas enseñanzas se han basado en la adquisición, casi en exclusiva, de un código lingüístico, olvidando el conocimiento de las características del entorno donde esa lengua se desarrolla, es decir, su dimensión social (Cassany, Luna y Sanz, 1994). En este sentido, Hymes (1971, citado por Sarto, 1997) señala que una persona tiene una óptima competencia comunicativa cuando posee la capacidad para “mostrar su habilidad lingüística de la forma más apropiada socialmente, esto es, interrelacionando los conocimientos específicos del lenguaje con el conocimiento de las normas sociales que regulan de alguna forma su uso en cualquier situación” (p. 22). Es decir, se trata de una habilidad que, junto al conocimiento gramatical de un idioma, es necesaria para producir un lenguaje apropiado al contexto cultural donde se utiliza (Mayor, 1994). En otras palabras, Moreno (2007) la denomina competencia sociolingüística, refiriéndose al conjunto de conocimientos y habilidades necesarios para utilizar la lengua de acuerdo a las exigencias contextuales a nivel social y cultural, que implica, al mismo tiempo, la capacidad para reconocer los marcadores lingüísticos relativos a zonas geográficas o grupos sociales y étnicos.

En este contexto, pretendemos profundizar en el conocimiento de las necesidades que presenta el alumnado inmigrante, fundamentalmente en aquellas relacionadas con el ámbito comunicativo y lectoescriptor. Para ello, partimos de la teoría (expuesta previamente) de que el uso que se hace de una determinada lengua y su comprensión viene determinado por el contexto en el que ésta se utiliza y, por tanto, por la cultura en la que se sustenta, lo que puede generar un desfase cultural en los escolares que proceden de otros contextos geográficos, lingüísticos y culturales.

2.-Descripción del estudio.

Esta investigación se inició con un estudio piloto que tenía por objetivo determinar la presencia de diferencias en comprensión lectora, motivadas por un desfase cultural, entre el alumnado inmigrante de ESO y el resto de sus compañeros. Éste nos permitió obtener una primera evidencia sobre la existencia de dificultades en esta competencia en los alumnos extranjeros, un instrumento de evaluación de dichas dificultades en comprensión así como una base sólida para plantear un segundo estudio

más amplio que nos permitiera generalizar, en su caso, estos resultados (Martín-Pastor, González-Gil y Sánchez, 2011).

El segundo estudio empírico puso de manifiesto la existencia de dificultades de comprensión en los escolares inmigrantes, situando la cultura sobre la que se sustenta lo hablado y escrito como uno de los principales aspectos que las determinan. Para ello se utilizó una metodología mixta de investigación con un enfoque cuantitativo de carácter exploratorio y descriptivo, que se acompañó de un estudio cualitativo que nos permitió, a través de la voz de los propios implicados, corroborar los resultados anteriores.

A continuación presentamos el estudio cualitativo realizado, cuyo objetivo era analizar las dificultades del alumnado extranjero en su proceso de incorporación al sistema educativo y la repercusión de dichas dificultades en el ámbito académico y comunicativo.

2.1.-Participantes.

La muestra la conformaron 15 personas inmigrantes, divididas en 2 grupos focales, uno compuesto por estudiantes de ESO y otro formado por adultos de diferentes nacionalidades que residían en España. Para el primero de ellos, se contó con la participación de 9 alumnos extranjeros, escolarizados en los cuatro cursos de ESO, de 5 nacionalidades diferentes (Tabla 1), de los cuales un 55,5% eran mujeres y un 44,5% eran hombres.

Tabla 1. *País de procedencia, alumnos.*

País	Frecuencia	Porcentaje	% Acumulado
Honduras	2	22,2	22,2
Bolivia	2	22,2	44,4
Perú	1	11,2	55,6
Colombia	2	22,2	77,8
Marruecos	2	22,2	100
Total	9	100	

Como puede observarse en la Tabla 1, un 77,8% era hispanohablante, mientras que dos alumnos tenían como lengua materna el árabe. En cuanto al tiempo de residencia en España, la mayoría (77,7%) llevaba más de cinco años viviendo en el país.

El grupo focal con adultos estaba formado por seis personas, cinco de sexo femenino y un varón, todos de procedencia latinoamericana (Tabla 2), que llevaban residiendo en España más de tres años.

Tabla 2. País de procedencia, adultos

País	Frecuencia	Porcentaje
Chile	2	33,2
Uruguay	1	16,7
Argentina	1	16,7
Colombia	1	16,7
Venezuela	1	16,7
Total	6	100,0

2.2.-Procedimiento.

De manera paralela al estudio cuantitativo, se organizó un grupo focal con la participación de estudiantes de ESO. Para ello, concertamos una entrevista con la directora del centro educativo en el que estaban escolarizados para entregarle la solicitud de autorización paterna para la grabación de la intervención. Cuando nos encontrábamos en ese punto se nos presentó la oportunidad de realizar otro con adultos extranjeros que habían estudiado programas de doctorado en la Universidad de Salamanca, y decidimos abordar este reto y completar la información que pudiéramos obtener de los alumnos de ESO. La realización de ambos grupos focales nos dio la oportunidad de conocer, desde la propia voz de los estudiantes inmigrantes, las barreras con las que se encontraban en su incorporación y permanencia en el sistema educativo, así como de recoger propuestas que nos permitieran diseñar una intervención acorde con las necesidades reales de esta población.

Las cuestiones que guiaron la sesión en ambos grupos fueron:

- ¿Con qué dificultades os habéis encontrado al llegar y vivir un tiempo en España e integraros en su cultura?
- ¿Qué repercusiones tienen dichas dificultades en el ámbito comunicativo?
- ¿Qué propondrías para intentar minimizarlas?

3. Las voces de los estudiantes inmigrantes.

Los resultados que se presentan a continuación no son fruto de un análisis estadístico en profundidad, sino de un estudio de contenido de la información más relevante recogida en los grupos focales. Lo anterior debido a que no contamos con una muestra suficiente y a que, además, las características de los integrantes, así como sus intereses e inquietudes, difieren al encontrarse en momentos vitales diferentes.

A continuación se exponen en primer lugar los principales resultados relativos a las dos primeras cuestiones, haciendo una distinción entre las intervenciones que realizaron los alumnos y aquellas emitidas por los adultos, para, posteriormente, comentar conjuntamente la información extraída del tercer interrogante debido a la importancia de las aportaciones de los participantes de cara al diseño de una propuesta de intervención acorde a las dificultades planteadas.

▪ *Alumnos inmigrantes*

En relación con la primera pregunta que se les planteó, los alumnos señalaron que habían encontrado varias dificultades a nivel general en su incorporación a la sociedad española, pero sobre todo en relación con su integración en el ámbito educativo, de manera que la mayoría de las intervenciones se centraron en dos aspectos fundamentales:

- *Dificultades escolares*, las cuales hacían referencia a los problemas a los que se habían enfrentado, y seguían haciéndolo, que se relacionaban con los diferentes niveles de exigencia y contenidos didácticos en comparación con los de su país de origen; también a la importancia de la edad de llegada y los años de residencia en España como factores clave que repercutían en las dificultades percibidas.
- *Problemas de integración/rechazo*: otra cuestión que comentaron en varias ocasiones era la dificultad que habían encontrado para integrarse en el centro y las percepciones de rechazo que habían experimentado tanto por parte de compañeros como de profesores por el hecho de ser inmigrantes. Aunque también puntualizaron que, en parte, ello venía influenciado por la forma de ser de cada uno y que no era una situación que se pudiera generalizar.

Sin embargo, gran parte de las dificultades anteriores podían concretarse en dificultades en el ámbito comunicativo y en cómo influían en su integración y aprendizaje. Éstas se dividen en:

- *Cambios en la forma de comunicarse*: en esta categoría se agrupan todas aquellas intervenciones que hacían referencia a la necesidad de cambiar su manera de hablar y comunicarse con los demás para que sus compañeros y profesores pudiesen entenderlos mejor y como mecanismo que les facilitaba su adaptación al nuevo contexto.
- *Protocolo comunicativo*: uno de los aspectos al que daban mayor importancia era el relativo a lo diferente que les resultaba la forma en que los españoles se comunicaban y se dirigían a los demás, en comparación a las maneras a las que ellos estaban habituados.

- *Expresiones y palabras*: de una forma u otra lo anterior guarda relación con el manejo de palabras y expresiones que no entienden y que adquieren una connotación diferente debido a que se están utilizando en una cultura distinta a la suya.
- *Adultos inmigrantes*

El grupo compuesto por adultos también manifestó haber tenido dificultades al trasladarse a España y comenzar a vivir en su cultura. De hecho, éstas se concretan en dos problemas fundamentales:

- *Problemas de integración con españoles*, afirmando lo complejo que les había resultado relacionarse con personas autóctonas y que aún continuaba siéndolo después de llevar varios años en el país, ya que pocos eran los que decían de tener en su entorno amigos de nacionalidad española.
- *Rechazo hacia el extranjero*, señalaban además que lo anterior podía venir justificado por actitudes discriminatorias hacia el extranjero, hacia lo desconocido.

Para evitar este tipo de situaciones los integrantes del grupo consideraban que era fundamental trabajar y educar en el respeto a la diversidad, sensibilizando a las personas sobre lo que es distinto a lo que se está acostumbrado y desarrollando actitudes de empatía.

Por otro lado, al igual que en el caso de los alumnos inmigrantes, los adultos también manifestaron dificultades en el ámbito comunicativo referidas a:

- *Tipos de socialización distintos*, es decir, en la población española encuentran formas de hablar y actuar con otras personas que son diferentes a la manera de comportarse en sus países de origen.
- *Protocolo comunicativo*: también coinciden con lo manifestado por los alumnos al considerar que en España la gente se comunica de manera muy brusca, con expresiones imperativas con las que no estaban familiarizados, ya que afirman que ellos están habituados a utilizar una entonación más suave y amable para dirigirse a otras personas.
- *Expresiones y palabras*: como se comentaba con anterioridad, esas diferencias en el protocolo comunicativo y en el tipo de socialización dan lugar a que no comprendan algunas de las expresiones con matiz irónico o bromas que son habituales en España y que se acompañan de connotaciones y matices diferentes en la manera de utilizar algunas palabras.

Una vez analizadas las principales dificultades comentadas por los integrantes de los dos grupos, a continuación, en la Tabla 3, se presentan, a modo de ejemplo, algunas de las intervenciones realizadas, tanto por alumnos como por adultos inmigrantes, referidas a cada una de las categorías que se acaban de exponer.

Tabla 3. *Ejemplos de intervenciones realizadas por alumnos y adultos inmigrantes*

ALUMNOS		ADULTOS	
Dificultades a nivel general			
Dificultades escolares	<p>“El nivel educativo de aquí no es en comparación como el de allí o en mi país, porque es muy bajo el que hay”</p> <p>Yo lengua, matemáticas no entiendo casi nada porque allá en Honduras te enseñan otras cosas y aquí otras cosas. No es el mismo nivel, es más bajo el de nuestro país que el de aquí”</p> <p>“Yo le he tenido más fácil cuando llegué porque llegué pequeño y (...) lo aprendes todo más rápido”</p> <p>“Yo entiendo casi todo al llevar más años”</p>	Problemas de integración con españoles	<p>“Si tu no vas a ellos, ellos no te dicen ven (...) tienes que poner mucho de tu parte porque si no siempre vas a estar un poco aislado”</p> <p>“Después de tiempo que llevo en España tengo muy pocos amigos españoles, amigos de muchos lugares del mundo sí, pero amigos españoles no”</p> <p>“Tengo amigos españoles (...) porque he hecho un esfuerzo sobrehumano de estar permanentemente tratando de comunicarme con ellos”</p>
Problemas de integración/rechazo	<p>“Nunca terminamos de encajar en un sitio”</p> <p>“Yo sí me he sentido rechazada porque vengo de otro lugar y soy distinta”</p> <p>“Siempre que pasa algo van a por los extranjeros”</p>	Rechazo hacia el extranjero	<p>“Es un rechazo hacia el extranjero, hacia todo lo conocido, ya sea que venga de donde venga”</p> <p>“Yo tengo una familia con tres niños (...) te das cuenta como por el color están discriminando a tus niños”</p> <p>“Había problema en determinadas situaciones por las representaciones que había en los demás sobre mi condición latina (...) también había maneras de hablar que no son aceptadas”</p>
		Solución	<p>“Hay que partir educando en la diversidad, porque lo que pasa acá, el problema no es sólo con el inmigrante, yo creo que acá el conflicto grande es cuando tu eres distinto (...) si tu eres distinto eres complicado”</p> <p>“Hay que repensar las estructuras con las que se están formando los docentes”</p> <p>“Necesidad de sensibilizar a las personas sobre lo que es distinto”</p>

ALUMNOS		ADULTOS	
Dificultades en el ámbito comunicativo			
Cambios en la forma	<p>“El primer año me costó un poco más, me costó mucho dejar mi idioma, la forma en que yo hablo para poderme adaptar bien”</p> <p>“Tienes que cambiar la forma de decir las cosas porque si no, no te enteras”</p>	Tipo socialización	<p>“Te das cuenta que son formas de hablar, de tratar que son típicas de Salamanca y que no es algo en contra tuyo si no que entre los mismos lugareños se repite la forma de hablar, de tratar”</p> <p>“En Chile hay un acercamiento mucho más con la gente que vive alrededor (...) aquí es muy diferente”</p> <p>“Son tipos de socialización distintos”</p>
Protocolo comunicativo	<p>“Por ejemplo en mi país es costumbre hablar de usted a los profesores y se les hacia raro a los profesores que les dijera de usted”</p> <p>“En mi país no se habla como se habla aquí”</p> <p>“Es que habláis muy fuerte (...) como si estuvierais enfadados”</p> <p>“Hablan muy rápido”</p>	Protocolo comunicativo	<p>“Para gente que viene de Latinoamérica por lo general yo creo que resulta muy brusca la forma de hablar de aquí porque siempre intentamos dirigirnos de una manera, con un tono suave o de hablar de una forma amable (...) entonces aquí al hablar te encuentras <i>con cierra la puerta</i> (...) son como de alguien que está enfadado”</p> <p>“Nosotros somos más respetuosos”</p> <p>“Nuestro protocolo es totalmente distinto”</p>
Expresiones y palabras	<p>“Yo hay palabras que no sé que quieren decir o algunas frases”</p> <p>“Por ejemplo cuando habláis mucho que decís <i>cotorro</i>, yo no sabía que era”</p> <p>“Cuando recién llegada de aquí la profesora le dijo a mis padres que yo era muy <i>maja</i> (...) cuando llegué a casa me puse a llorar porque le dije a mi madre que la profesora me había insultado”</p> <p>“Hay muchas expresiones que aquí no son las mismas que allá, que no entiendes”</p>	Expresiones y palabras	<p>“Por ejemplo los uruguayos decimos <i>axer</i> no <i>ayer</i>, entonces bueno, yo por ejemplo he cambiado mi manera de hablar (...) porque necesito que me entiendan”</p> <p>“Ellos hablan con sus expresiones, con bromas que incluso desde niños hacen y sólo lo entienden aquí los españoles y a mí me costaba mucho entender y a veces me reía, pero por quedarme en el grupo”</p> <p>“Por ejemplo eso de las bromas y de las palabras que se dicen cuando son pequeños, tengo una sobrina y el padre le dice <i>cabrona</i>”</p>

En relación con la última cuestión, orientada a que los integrantes de los dos grupos focales propusieran actividades o elementos que les gustaría encontrarse o que consideraran que serían de utilidad para superar o minimizar las necesidades detectadas, expresaron que sería importante que los profesores modificasen su forma de enseñar y explicar los contenidos, ya que solían hacerlo muy deprisa y sin tener en cuenta el

punto del cual ellos partían o sus dificultades para comprender lo que les querían decir.

Además, manifestaron que les gustaría tener información y un mayor conocimiento sobre:

- Expresiones coloquiales o palabras más utilizadas, por ejemplo, en el contexto educativo, ya que muchas de éstas no se correspondían con los términos que utilizaban en sus respectivos países. Así lo manifestaba uno de los participantes *“hay veces que no se piensa que son importantes, pero sí. Por ejemplo, la diferencia del boli y el lápiz”*
- Diccionarios de sinónimos y antónimos donde también pudiesen encontrar el significado de frases hechas o los diferentes usos o matices que podía adoptar una misma palabra en diversos contextos.
- Información relativa a la organización y funcionamiento del sistema educativo español, ya que como comentaba uno de los alumnos participantes *“En Colombia es 6º, 7º, 8º, 9º, 10º y ya terminas de estudiar. Y aquí es 1º, 2º de ESO, luego otra vez 1º, 2º de Bachiller. En cambio en Colombia es todo seguido”*
- Disponer de algún foro o chat para ellos que les permitiera ponerse en contacto con gente que está en su misma situación o que en los próximos años vaya a venir a España, con el objetivo de intercambiar consejos y experiencias; de esta forma lo reflejó una alumna *“Y un chat, con amigos, para que no vayan a pasar como hemos pasado nosotros, que nos hemos quedado encerrados (...) que no pasen como nosotros, que ellos hablen”*

4. Conclusiones y prospectiva.

Como se ha podido observar, a pesar de la diferencia de edad y, por tanto de las características e inquietudes de los participantes de cada uno de los grupos focales realizados, a nivel general todos coinciden en los problemas que se han encontrado en su intento de inclusión en la sociedad española y que se concretan, por un lado, en problemas de integración y rechazo con la población española y, por otro, en problemas en el ámbito comunicativo, y de manera específica, con el protocolo y las palabras y expresiones utilizadas en el país de acogida. Este aspecto resulta curioso sobre todo si analizamos las características de los participantes, donde comprobamos que, excepto dos alumnos marroquíes, el resto posee como lengua materna el castellano. Por lo que podemos afirmar que parte de esas dificultades no vienen determinadas por el idioma, sino por el uso social y cultural de la lengua.

Algunas investigaciones relacionadas con este tema (Huguet et al., 2007) han demostrado que los alumnos extranjeros, con independencia de que su idioma de origen sea o no el castellano, no llegan a igualar al alumnado español en el dominio de la lengua a pesar de que su permanencia en España sea superior a seis años. Ante esta situación, nos cuestionamos las acciones que las administraciones educativas están llevando a cabo a través de los programas de inmersión lingüística, compensatorios y de enseñanza del español como segunda lengua (L2), que constituyen prácticamente la única respuesta a las necesidades de estos alumnos, y que centran, como ya se comentó, el aprendizaje de la competencia comunicativa en la adquisición de aspectos gramaticales, dejando de lado, en la mayoría de las ocasiones, el componente sociolingüístico y sociocultural que tiñe a la lengua de un país de sus propias peculiaridades discursivas (Prado, 2011).

Por ello, ante esta situación nos quedan retos importantes que asumir, tanto desde el ámbito de la investigación, como desde el del sistema educativo.

En relación con la investigación, a pesar de lo interesante de los resultados obtenidos, consideramos fundamental poder generalizarlos. Para ello, en primer lugar, sería necesario ampliar la muestra de estudio, tanto en lo referente a los estudiantes como a los adultos que han participado en el mismo. La información recogida nos ha permitido conocer de primera mano una realidad que ya intuíamos a partir de los resultados cuantitativos del trabajo y de las cifras de fracaso escolar destacadas en los informes internacionales a los que tanta importancia se da en el debate político y social. En segundo lugar, resultaría necesario un análisis estadístico en profundidad de los datos obtenidos en ese estudio más amplio, lo cual permitiría realizar afirmaciones más concluyentes acerca de las necesidades de los alumnos y plantear propuestas de mejora ante las mismas.

En este sentido, otro reto fundamental sería ampliar la muestra de estudio en términos geográficos para poder analizar qué ocurre con aquellos estudiantes extranjeros que residen en Comunidades Autónomas con más de una lengua oficial, y cómo esa variable repercute en las dificultades detectadas. Si bien el enriquecimiento que a priori este hecho puede suponer para los estudiantes, quizás también implique una dificultad añadida a la situación en la que se encuentran los alumnos inmigrantes al llegar a nuestro país.

Por último, en lo que a la investigación se refiere, entendemos que también deberíamos extender la recogida de datos a dos de los principales agentes involucrados en la educación, éstos son la escuela y la familia. La voz de los padres, de los hermanos y de los profesionales de la educación nos aportará información de indudable valía para enriquecer el estudio presentado.

En cuanto a los retos para el Sistema Educativo que se derivan de este trabajo, contamos con tres vértices del mismo triángulo. En primer lugar, enfocar el planteamiento, funcionamiento y organización del mismo desde los principios en los que se sustenta la educación inclusiva. Ante la realidad social y educativa del alumnado inmigrante, la escuela, en la mayoría de las ocasiones, ha adoptado soluciones asimilacionistas y segregadoras que lo único que han hecho ha sido incrementar las desigualdades y dificultades de los estudiantes extranjeros, haciendo caso omiso al bienestar real del alumno (Monardes, 2012). Por ello, esta investigación se plantea desde la inclusión: es un reto irrenunciable para los que creemos que solo desde la misma podremos garantizar una educación para todos, sin condiciones en función de ninguna característica individual.

En segundo lugar, garantizar una igualdad de oportunidades real para todos los estudiantes a la hora de elegir el centro en el que desean escolarizarse. Si bien la teoría así lo recoge, en la práctica nos encontramos con una concentración muy alta de estudiantes inmigrantes en determinados centros educativos, en su mayoría públicos, lo que pone de manifiesto desigualdades importantes en el acceso a la educación.

Por último, la necesidad apremiante de formar al profesorado para afrontar el reto de trabajar con una población diversa, incidiendo de manera especial en las actitudes que presenta ante la misma. Estudios sobre la relación de las actitudes de los profesores con la respuesta educativa que proporcionan a sus estudiantes (Forlin, 2010; Guzmán, Feliciano y Jiménez, 2008) demuestran la tendencia a reproducir los patrones culturales dominantes, que se reflejan en las expectativas que generan en torno a los alumnos y que condicionan su práctica educativa. Se trata, por tanto, de prepararles para valorar la diversidad como un elemento enriquecedor y eliminar, como propone Casanova (2011) las etiquetas que se asignan a determinados alumnos ya sea por sus capacidades, lengua, intereses o cultura.

Referencias bibliográficas.

- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó
- Etxeberría, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista española de educación comparada*, 16, 235-263
- Forlin, C. (ed.) (2010). *Teacher Education for Inclusion. Changing Paradigms and Innovative Approaches*. London: Routledge

Florian, L. (2011). Mapping International developments in teacher education for inclusion. *Prospects*, 41, 319-321

García, M., García, D., Biencinto, C. y Asensio, I. (2012). Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva. *Revista de Educación*, 358, 258-281

Guzmán, R., Feliciano, L. A. y Jiménez, A. B. (2008). Dificultades de aprendizaje del alumnado inmigrante hispano: la perspectiva de los coordinadores de Programas de Educación Intercultural. *Revista de Educación*, 355, 547-570

Huguet, A. y Navarro, J. L. (2003). Inmigración y conocimiento de la lengua castellana: el caso de los escolares inmigrados en Aragón. *Alazet: Revista de filología*, 15. 343-364

Huguet, A., Navarro, J. L. y Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38(3), 357-375

Instituto de Evaluación (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación

Martín, L., Alcalá, E., Garí, A., Mijares, L., Sierra, I. y Rodríguez, M. A. (2003). ¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Martín-Pastor, E., González-Gil, F. y Sánchez, M. C. (2011). La inclusión del alumnado inmigrante y en situación de desventaja sociocultural. Evaluación de competencias lectoescritoras y comunicacionales. *Revista de Educación Inclusiva*, 4, 11-20

Mayor, M. A. (1994). Evaluación del lenguaje oral. En Verdugo, M. A. (dir.). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica* (pp. 327-422). Madrid: Siglo XXI

MEC (2011). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (2000-2011)*. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/alumnado-extranjero-2000-2011.pdf?documentId=0901e72b80f9a361>

Monardes, C. (2012). *Calidad de Vida de adolescentes inmigrantes extranjeros que cursan Educación Secundaria Obligatoria en Salamanca*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Salamanca, Salamanca

Moreno, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística. *Revista de Educación*, 343, 55-70

M.M. (2012, 2 de julio). Fracaso absoluto en la ESO para minorías e inmigrantes, sólo logra aprobar un 3%. *La Gaceta*, 2-3

Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla

Salvador Mata, F. y Gutiérrez, R. (2005). *Atención educativa al alumnado con dificultades en la lectura y escritura*. Málaga: Aljibe

Sarto, M. P. (1997). *El bilingüismo: una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Salamanca: Amarú

Sobre los autores:

Dra. Elena Martín Pastor (emapa@usal.es)*

Becaria de Investigación por la Junta de Castilla y León, ayuda financiada por la Consejería de Educación y el Fondo Social Europeo. Cuyo trabajo se desarrolla en el Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. Miembro del Instituto Universitario de Integración a la Comunidad (INICO). Líneas de investigación: Educación Inclusiva y alumnado inmigrante.

Dra. Francisca González-Gil (frang@usal.es)*

Profesora Contratada Doctora. Universidad Salamanca (Facultad de Educación)

Doctora y Licenciada en Ciencias de la Educación en la Universidad de Salamanca. Profesora del Departamento de Didáctica, Organización y Métodos de Investigación de la Universidad de Salamanca, y Secretaria Académica del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO). Miembro del Grupo de Investigación Reconocido por la Universidad de Salamanca "Investigación en Discapacidad". Líneas de investigación: Educación Inclusiva y Calidad de Vida.

*Facultad de Educación, Paseo de Canalejas, 169, 37008 Salamanca