

Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos:

políticas y medidas nacionales



Informe de Eurydice



Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos:

políticas y medidas
nacionales

Informe de Eurydice

Educación y
formación

El presente documento ha sido publicado por la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, Análisis de Política Educativa y de Juventud).

Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019. *Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

PDF

EC-06-18-260-ES-N

ISBN 978-92-9492-924-2

doi:10.2797/475073

Texto finalizado en diciembre de 2018.

© Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, 2019.

Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
Análisis de Política Educativa y de Juventud
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
BE-1049 Bruselas
Tel. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
Correo electrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Página web: <http://ec.europa.eu/eurydice>

ÍNDICE

Índice de gráficos	5
Códigos y abreviaturas	8
Resumen ejecutivo y principales conclusiones	9
¿Por qué la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares es un asunto tan importante?	9
¿Qué se entiende por "alumnado de procedencia migrante"?	11
¿Qué hacen las máximas autoridades educativas en Europa para ayudar a los centros escolares a fomentar la integración del alumnado migrante?	13
Introducción	29
Desafíos asociados a la migración y a la educación	29
Contexto político en Europa	31
Objetivos de este informe	32
Contenido y estructura	32
Alcance	33
Metodología	34
Contexto	35
Estadísticas relativas a la población migrante y a la educación	35
Experiencias de los alumnos de procedencia migrante respecto al desarrollo de un sentimiento de pertenencia y el sufrimiento de acoso escolar en el colegio	40
APARTADO I: VISIÓN GLOBAL	49
I.1. Gestión administrativa	51
I.1.1. Definiciones nacionales	51
I.1.2. Retos políticos, estrategias y coordinación al más alto nivel	54
I.1.3. Financiación encaminada a fomentar la integración del alumnado de procedencia migrante	60
I.1.4. Seguimiento, evaluación de resultados y valoración del impacto	64
I.2. Acceso a la educación	69
I.2.1. Derechos y obligaciones	69
I.2.2. Emplazamiento escolar	76
I.3. Apoyo psicosocial, lingüístico y al aprendizaje	91
I.3.1. Apoyo al aprendizaje en clases preparatorias	91
I.3.2. Enseñanza de idiomas y apoyo lingüístico	97
I.3.3. Apoyo al aprendizaje en clases ordinarias	102
I.3.4. Apoyo psicosocial	110
I.4. Profesorado y dirección de los centros escolares	115

APARTADO II: ANÁLISIS	127
II.1. Introducción	129
II.2. Vías para dar cabida a la diversidad en el entorno escolar	131
II.2.1. Enseñanza de la lengua de instrucción	131
II.2.2. Enseñanza de lenguas familiares	136
II.2.3. Educación intercultural	140
Resumen	143
II.3. Adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en la enseñanza y el aprendizaje	147
II.3.1. Creación de unas condiciones óptimas para el aprendizaje	147
II.3.2. Atención de las necesidades globales de los alumnos migrantes	149
II.3.3. Apoyo a los docentes en la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores	155
II.3.4. Fomento de la adopción de un enfoque escolar integral	157
Resumen	160
II.4. Conclusiones	164
Glosario	167
I. Definiciones	167
II. Clasificación CINE	170
Referencias	173
Anexo	179
Agradecimientos	189

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Resumen ejecutivo y principales conclusiones

9

Gráfico 1.	Marco de referencia conceptual para el análisis de las políticas y medidas encaminadas a promover la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares	11
Gráfico 2.	Criterios más comunes para identificar a los niños y jóvenes de procedencia migrante, 2017/18	12
Gráfico 3.	Proporción de menores de 15 años nacidos en el extranjero respecto al total de jóvenes de la misma edad, 2017	13
Gráfico 4.	Plazo máximo que es posible pasar en clases preparatorias (en años) y número de asignaturas de estudio, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	16
Gráfico 5.	Principales criterios utilizados para asignar fondos al fomento de la integración del alumnado migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	17
Gráfico 6.	Cuestiones relacionadas con la educación intercultural contempladas en los marcos de competencias docentes para la formación inicial del profesorado (FIP), 2017/18	21
Gráfico 7.	Medidas de apoyo al aprendizaje facilitadas en las clases ordinarias, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	22
Gráfico 8.	Programas, cursos y/u otras actividades destinados a los equipos de dirección de los centros escolares con el fin de ayudarles a facilitar el proceso de integración, 2017/18	25
Gráfico 9.	Actividades y objetivos relacionados con el fomento de la participación de los padres de los alumnos migrantes en su educación, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	26
Gráfico 10.	Foco de atención de las políticas relativas a la diversidad lingüística y cultural y a la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	28

Introducción

29

Gráfico 11.	Marco de referencia conceptual para el análisis de las políticas y medidas encaminadas a promover la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares	32
-------------	--	----

Contexto

35

Gráfico 12.	Inmigración anual en países de la Unión Europea (UE-28, en millones), 2007-2016	35
Gráfico 13.	Proporción de ciudadanos nacidos en el extranjero respecto a los nacidos en territorio nacional, 2017	36
Gráfico 14.	Proporción de menores de 15 años nacidos en el extranjero respecto a los nacidos en territorio nacional, 2017	37
Gráfico 15.	Evolución en la proporción de jóvenes menores de 15 años nacidos en el extranjero (en puntos porcentuales), entre el año 2014 y el 2017	38
Gráfico 16.	Abandono prematuro de la educación y la formación, población nacida en territorio nacional y en el extranjero, 18-24 años, 2017	39
Gráfico 17.	Porcentaje de individuos de entre 18 y 24 años que han completado la educación secundaria superior o bien estudios de educación postsecundaria no terciaria (CINE 3-4) que han nacido en el extranjero frente al de los que han nacido en territorio nacional, 2017	40
Gráfico 18.	Diferencias entre alumnos de 4º curso nacidos en el extranjero y alumnos de 4º curso nacidos en territorio nacional en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros, 2016	41
Gráfico 19.	Diferencias entre alumnos de 4º curso que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros, 2016	42
Gráfico 20.	Diferencias entre alumnos de 8º curso nacidos en el extranjero y alumnos de 8º curso nacidos en territorio nacional en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros, 2016	44
Gráfico 21.	Diferencias entre alumnos de 8º curso que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros, 2016	45

Gráfico 22.	Diferencias en la percepción de los padres sobre el colegio de sus hijos en función del país de nacimiento y la lengua que se habla en casa, 2016	46
Gráfico 23.	Nivel de participación de los padres en la educación de sus hijos, según la dirección de los centros escolares, puntuación media, 2016	48

APARTADO I: VISIÓN GLOBAL

49

I.1. Gestión administrativa

51

Gráfico I.1.1.	Criterios más comunes para identificar a los niños y jóvenes de procedencia migrante, 2017/18	52
Gráfico I.1.2.	Alumnos migrantes recién llegados considerados como categoría específica, 2017/18	54
Gráfico I.1.3.	Principales retos en la integración de niños y jóvenes de procedencia migrante en los centros escolares, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	55
Gráfico I.1.4.	Estrategias/planes de acción para la integración de los niños y jóvenes de procedencia migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	57
Gráfico I.1.5.	Aspectos prioritarios abordados en estrategias/planes de acción de primer nivel, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	58
Gráfico I.1.6.	Organismos de primer nivel encargados de coordinar las políticas que afectan a la integración del alumnado migrante en los centros escolares, 2017/18	59
Gráfico I.1.7.	Provisión de fondos para fomentar la integración del alumnado migrante por parte de las máximas autoridades competentes y las autoridades locales, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	61
Gráfico I.1.8.	Principales criterios utilizados para asignar fondos al fomento de la integración del alumnado migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	63
Gráfico I.1.9.	Fuentes de datos utilizadas para hacer un seguimiento del rendimiento del alumnado migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	65
Gráfico I.1.10.	Seguimiento de los ámbitos normativos relacionados con el alumnado migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	66
Gráfico I.1.11.	Valoraciones de impacto relativas a la integración del alumnado migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	67

I.2. Acceso a la educación

69

Gráfico I.2.1.	Derechos y obligaciones de los niños y jóvenes de procedencia migrante en edad de escolarización obligatoria, en el ámbito educativo, respecto a los de sus compañeros nacidos en el país de acogida, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	71
Gráfico I.2.2.	Derecho a la educación compensatoria de los jóvenes migrantes, con una edad superior a la de escolarización obligatoria y que no han completado la enseñanza obligatoria, respecto a sus compañeros nacidos en el país de acogida, 2017/18	73
Gráfico I.2.3.	Facilitación de información, asesoramiento y orientación a niños y jóvenes inmigrantes recién llegados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	74
Gráfico I.2.4.	Plazo máximo para que los centros escolares matriculen a los migrantes recién llegados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), en número de días, 2017/18	77
Gráfico I.2.5.	Criterios para determinar el curso escolar al que se asigna a los menores, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	79
Gráfico I.2.6.	Uso de criterios de primer nivel para evaluar las competencias de los alumnos en el idioma del país de acogida y sus conocimientos previos, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	81
Gráfico I.2.7.	Tipo de clases a las que se asigna en un primer momento a los niños y jóvenes de procedencia migrante recién llegados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	83
Gráfico I.2.8.	Plazos mínimos y máximos que los migrantes recién llegados pueden pasar en clases o grupos diferenciados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	86
Gráfico I.2.9.	Plazo establecido para la prestación de servicios de apoyo a los alumnos migrantes recién llegados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	88

I.3. Apoyo psicosocial, lingüístico y al aprendizaje 91

Gráfico I.3.1.	Contenido curricular de las clases preparatorias, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	92
Gráfico I.3.2.	Medidas de apoyo al aprendizaje facilitadas en las clases preparatorias, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	95
Gráfico I.3.3.	Prestación de apoyo específico a los alumnos durante la transición de las clases preparatorias a las clases ordinarias, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	96
Gráfico I.3.4.	Enseñanza de la lengua de instrucción por medio de clases adicionales, en educación primaria, secundaria general y FP escolar (CINE 1-3), 2017/18	98
Gráfico I.3.5.	Formación de alumnos migrantes en sus lenguas familiares, en educación primaria, secundaria general y FP escolar (CINE 1-3), 2017/18	100
Gráfico I.3.6.	Derecho de los alumnos a ser formados en su lengua familiar, en educación primaria, secundaria general y FP escolar (CINE 1-3), 2017/18	101
Gráfico I.3.7.	Medidas de apoyo al aprendizaje facilitadas en las clases ordinarias, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	103
Gráfico I.3.8.	Medidas que contribuyen a la realización de un seguimiento y una evaluación eficaces del rendimiento y progreso académicos de los alumnos migrantes, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	105
Gráfico I.3.9.	Actividades extraescolares encaminadas a fomentar la integración de los alumnos migrantes, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	106
Gráfico I.3.10.	Actividades y objetivos relacionados con el fomento de la participación de los padres de los alumnos migrantes en su educación, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	107
Gráfico I.3.11.	Impartición de la educación intercultural en los centros escolares, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	109
Gráfico I.3.12.	Uso de los servicios de mediadores interculturales para fomentar la integración de los alumnos migrantes, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	111
Gráfico I.3.13.	Prestación de apoyo psicosocial a alumnos migrantes y menores no acompañados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	112

I.4. Profesorado y dirección de los centros escolares 115

Gráfico I.4.1.	Principales retos políticos relativos al personal docente que trabaja con alumnos migrantes, en educación primaria, secundaria general y FP escolar (CINE 1-3), 2017/18	116
Gráfico I.4.2.	Incentivos económicos ofrecidos al personal docente que trabaja con alumnos migrantes, en educación primaria, secundaria general y FP escolar (CINE 1-3), 2017/18	117
Gráfico I.4.3.	Cuestiones relacionadas con la integración del alumnado migrante contempladas en los marcos de competencias docentes para la formación inicial del profesorado (FIP), 2017/18	118
Gráfico I.4.4.	Actividades de DPC organizadas o promovidas por las máximas autoridades educativas en torno a cuestiones relacionadas con la integración del alumnado migrante, 2017/18	120
Gráfico I.4.5.	Centros de recursos, páginas web y redes de profesores que facilitan apoyo a los docentes que trabajan con alumnos migrantes, en educación primaria, secundaria general y programas de FP, 2017/18	121
Gráfico I.4.6 A.	Profesorado que imparte clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción dentro del horario escolar, en educación primaria, secundaria general y programas de FP, 2017/18	123
Gráfico I.4.6 B.	Profesorado <u>del centro escolar</u> que imparte clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción dentro del horario escolar, en educación primaria, secundaria general y programas de FP, 2017/18	123
Gráfico I.4.7.	Normativas de primer nivel en las que se establece quién debe impartir las clases de lenguas familiares dentro del sistema de enseñanza ordinaria, en educación primaria, secundaria general y programas de FP, 2017/18	125
Gráfico I.4.8.	Programas, cursos y/u otras actividades de apoyo destinadas a los equipos de dirección de los centros escolares con el fin de ayudarles a promover la integración de los alumnos migrantes, 2017/18	126

APARTADO II: ANÁLISIS**127****II.2. Vías para dar cabida a la diversidad en el entorno escolar****131**

Gráfico II.2.1.	Vías para dar cabida a la diversidad en los centros escolares a través de los planes de estudios	131
Gráfico II.2.2.	Principales objetivos de la enseñanza de lenguas familiares	137
Gráfico II.2.3.	Políticas desarrolladas con el fin de dar cabida a la diversidad en los centros escolares, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	146

II.3. Adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en la enseñanza y el aprendizaje**147**

Gráfico II.3.1.	Incorporación de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en los centros escolares	147
Gráfico II.3.2.	Políticas relacionadas con la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en los centros escolares, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	163

II.4. Conclusiones**164**

Gráfico II.4.1.	Foco de atención de las políticas relativas a la diversidad lingüística y cultural y a la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18	165
-----------------	--	-----

CÓDIGOS Y ABREVIATURAS**Códigos de países**

UE/UE-28	Unión Europea	CY	Chipre	UK	Reino Unido
BE	Bélgica	LV	Letonia	UK-ENG	Inglaterra
BE fr	Bélgica – Comunidad francófona	LT	Lituania	UK-WLS	Gales
BE de	Bélgica – Comunidad germanófona	LU	Luxemburgo	UK-NIR	Irlanda del Norte
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	HU	Hungría	UK-SCT	Escocia
BG	Bulgaria	MT	Malta	Países delEEE y países candidatos	
CZ	República Checa	NL	Países Bajos	AL	Albania
DK	Dinamarca	AT	Austria	BA	Bosnia y Herzegovina
DE	Alemania	PL	Polonia	CH	Suiza
EE	Estonia	PT	Portugal	IS	Islandia
IE	Irlanda	RO	Rumanía	LI	Liechtenstein
EL	Grecia	SI	Eslovenia	ME	Montenegro
ES	España	SK	Eslovaquia	NO	Noruega
FR	Francia	FI	Finlandia	RS	Serbia
HR	Croacia	SE	Suecia	(*)	Macedonia del Norte
IT	Italia			TR	Turquía

(*) Código provisional

Códigos estadísticos

(:)	Datos no disponibles	(–)	No aplicable o cero
-----	----------------------	-----	---------------------

RESUMEN EJECUTIVO Y PRINCIPALES CONCLUSIONES

¿Por qué la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares es un asunto tan importante?

Un estudiante convenientemente integrado en el sistema educativo, tanto desde el punto de vista académico como social, tiene más posibilidades de desarrollar todo su potencial. Sin embargo, en este sentido, el alumnado de procedencia migrante se enfrenta a diversos retos que pueden influir en su proceso de aprendizaje y desarrollo. Los estudios académicos publicados en este ámbito diferencian tres tipos de retos:

1. los relacionados con el propio proceso de migración (como, por ejemplo, abandonar el país de origen, tener que aprender un nuevo idioma, adaptarse a nuevas normas y rutinas en los centros escolares, etc., así como el impacto que tienen estos factores de estrés asociados a la aculturación sobre el bienestar general del alumnado migrante) (Hamilton, 2013);
2. los relacionados con el contexto socioeconómico y político global (como, por ejemplo, las políticas que afectan a los recursos de los que disponen los sistemas educativos y los centros escolares para fomentar la integración, así como las políticas que promueven la inclusión y la igualdad de forma más genérica) (Sinkkonen y Kytälä, 2014);
3. los relacionados con la participación de los alumnos en el sistema educativo, incluido el limitado alcance del proceso de evaluación inicial, que no siempre tiene en cuenta tanto aspectos académicos como no académicos (es decir, cuestiones de carácter social, emocional y sanitario); la asignación de los alumnos a un nivel educativo inadecuado; una enseñanza de idiomas no adaptada a las necesidades de los estudiantes que tienen una lengua materna distinta; un apoyo al aprendizaje insuficiente y la falta de respaldo social y emocional; la falta de formación específica y/o de medidas de apoyo al profesorado para poder hacer frente con éxito a la diversidad en el aula; una colaboración insuficiente entre familias y centros escolares; y la falta de fondos (o la inflexibilidad en la atribución de estos) para poder ofrecer una enseñanza y una atención adecuadas, por citar solo algunos factores (Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson y Axelsson, 2013; Trasberg y Kond, 2017).

En la mayoría de sistemas educativos de Europa, el rendimiento académico de los estudiantes de procedencia migrante es más bajo que el de sus compañeros nacidos en el país de acogida.

Por tanto, no es de sorprender que, en general, en la mayoría de países europeos, los alumnos migrantes registren un rendimiento académico más bajo y manifiesten sentirse peor en sus centros escolares que los alumnos nacidos en el país de acogida. Tal y como refleja el estudio PISA de la OCDE en 2015, la proporción de alumnos migrantes que registran un bajo rendimiento académico supera a la de alumnos nacidos en el país de acogida en la mayoría de países europeos que participaron en la encuesta, aun teniendo en cuenta el estatus socioeconómico de los encuestados como variable (OCDE, 2016).

Asimismo, los datos más recientes de Eurostat ⁽¹⁾ revelan que la tasa de estudiantes nacidos en el extranjero que abandonan sus estudios y su formación de forma prematura es superior a la de la población nacida en el país de acogida en prácticamente todos los países de Europa en los que se dispone de datos. Esto explica que hacer frente al menor rendimiento académico por parte de los estudiantes migrantes y evitar que abandonen los estudios se consideren desafíos prioritarios desde el punto de vista político en 17 sistemas educativos ⁽²⁾ de toda Europa.

Los alumnos de educación primaria que no hablan la lengua de instrucción en casa muestran un sentimiento de pertenencia a su centro escolar menos arraigado y sufren más acoso escolar.

Un análisis secundario de los datos contextuales obtenidos en los estudios PIRLS 2016 ⁽³⁾ e ICCS 2016 ⁽⁴⁾, elaborados por la IEA, revela que, en la mayoría de países europeos, no hay diferencias estadísticamente

⁽¹⁾ Eurostat, Encuesta de población activa [edat_ifse_02] (datos recogidos en junio de 2018).

⁽²⁾ BE, NL, CZ, DK, ES, FR, MT, NL, AT, PT, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI, NO, RS y Macedonia del Norte.

⁽³⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

⁽⁴⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

significativas, en educación primaria y educación secundaria inferior, entre los alumnos nacidos en el extranjero y los alumnos nacidos en el país de acogida en lo que respecta al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros de clase.

En cambio, sí se aprecian algunas diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de educación primaria que hablan la lengua de instrucción (es decir, el idioma en el que se imparten las clases) en sus casas y aquellos que no lo hacen. Estos últimos muestran un sentimiento de pertenencia a sus centros escolares menos arraigado y afirman ser acosados por sus compañeros de clase con más frecuencia, en prácticamente todos los países europeos que participaron en el estudio PIRLS 2016. En lo que se refiere a la educación secundaria inferior, las diferencias relativas al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y al sufrimiento de acoso escolar entre los alumnos que hablan la lengua de instrucción en sus casas y aquellos que no lo hacen son menos significativas y se manifiestan en un número más reducido de países, según los datos obtenidos en el estudio ICCS 2016.

Contexto político europeo

Los datos arriba mencionados ponen de manifiesto la importancia de llevar a cabo un esfuerzo inversor con el fin de ayudar a los niños y jóvenes de procedencia migrante a integrarse plenamente en el sistema educativo y, de esta forma, también en la sociedad. Sin estas inversiones, estos menores no podrán desarrollar todo su potencial. Esta preocupación, que siempre ha sido una prioridad para la Unión Europea, ha llevado a que se desarrollen muchas iniciativas políticas dentro de la UE a lo largo de los años con el fin de abordar los distintos retos a los que se enfrentan estos alumnos.

Entre las iniciativas más recientes destacan el Plan de acción para la integración de los nacionales de terceros países ⁽⁵⁾, de 2016, y la Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al Consejo sobre la protección de los menores migrantes ⁽⁶⁾, de 2017; ambas promovidas por la Comisión Europea. En el primer documento, se destaca, entre otras cosas, que la educación y la formación son una de las herramientas más eficaces para la integración. En el segundo, en cambio, se establecen una serie de acciones encaminadas a reforzar la protección de todos los menores migrantes en todas las fases del proceso; entre ellas, la realización de una evaluación temprana de las necesidades de cada menor, en cuanto llegan al país de destino, y el acceso inmediato a la educación, con independencia del estatus de los menores.

Partiendo de esa base, la Recomendación del Consejo, de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza ⁽⁷⁾ destaca la importancia de garantizar de forma eficaz la igualdad de acceso a una educación inclusiva de calidad, brindando a todos los aprendientes, incluidos los de origen migrante, el apoyo necesario.

Acerca de este informe de Eurydice

Este resumen ejecutivo facilita una perspectiva general de las principales conclusiones obtenidas en el informe de Eurydice titulado *Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales*. El propósito general de este informe es promover la cooperación a nivel europeo en lo que respecta a la educación del alumnado migrante mediante la realización de un análisis comparativo de las principales políticas y medidas promovidas por las máximas autoridades educativas competentes en la materia (véase el Gráfico 1).

El informe comienza con un capítulo de contexto, en el que se presentan datos demográficos relativos a la migración en Europa. A continuación, se facilita información sobre el rendimiento escolar del alumnado migrante y el nivel de bienestar que este manifiesta en sus correspondientes centros escolares; y se lleva a cabo un análisis comparativo, que consta de dos bloques principales:

⁽⁵⁾ https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf

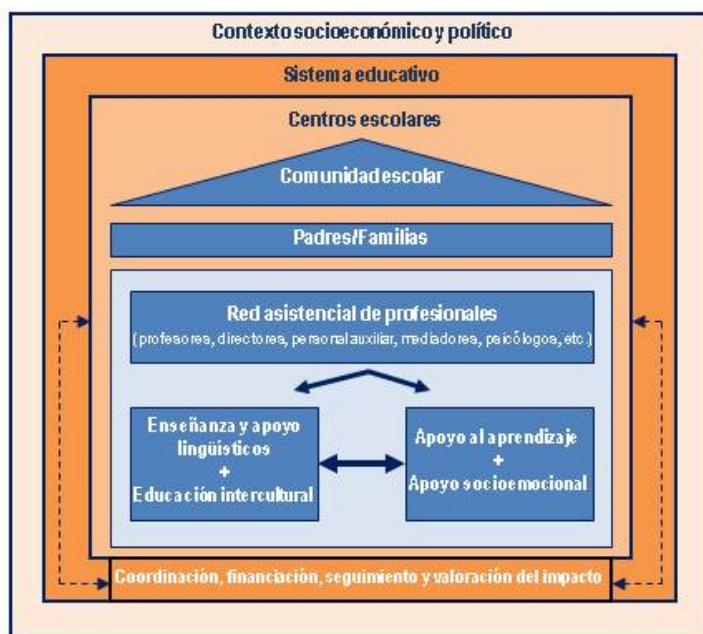
⁽⁶⁾ https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412_communication_on_the_protection_of_children_in_migration_en.pdf

⁽⁷⁾ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

- I. Una visión global de las políticas y medidas adoptadas en 42 sistemas educativos de la Red Eurydice en los siguientes ámbitos: gestión administrativa; acceso a la educación; apoyo psicosocial, lingüístico y al aprendizaje; y profesorado y dirección de los centros escolares. Esta visión global se basa en datos cualitativos facilitados por la Red Eurydice por medio de recomendaciones y normativas oficiales relativas a la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares de Europa.
- II. Un análisis más detallado de algunas de las políticas y medidas de integración que afectan directamente a los menores en diez sistemas educativos seleccionados [concretamente, en Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Francia, Italia, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra)]. Este análisis se estructura en torno a dos ejes principales: el primero consiste en abordar la diversidad lingüística y cultural en los centros escolares y el segundo, en la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores.

Cabe señalar que el informe tiene únicamente en consideración la existencia y el contenido de aquellas recomendaciones y normativas de primer nivel que están directamente relacionadas con la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares. La realización de un análisis del marco contextual más amplio (es decir, de las características de los sistemas educativos o del contexto socioeconómico o político en el que estos se enmarcan) queda fuera de los objetivos de este informe. Asimismo, en este documento no se entra a valorar si se han puesto en marcha o no las políticas y medidas consideradas a nivel local/en los centros escolares o, en su caso, hasta qué punto se ha hecho; ni tampoco se analizan otras medidas que pudieran haberse tomado dentro de la autonomía de cada administración local o centro escolar.

Gráfico 1. Marco de referencia conceptual para el análisis de las políticas y medidas encaminadas a promover la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares



Fuente: Eurydice.

Este resumen ejecutivo, que comenzó planteándose el motivo por el cual el proceso de integración del alumnado migrante en los centros escolares es un asunto tan importante, pasará a explicar, a continuación, qué se entiende exactamente por "alumnado de procedencia migrante" y ofrecerá, después, un resumen de las políticas y medidas promovidas por las máximas autoridades educativas en Europa con el fin de fomentar la integración de este tipo de estudiantes. Estas se dividen en cuatro categorías principales:

1. Acceso a la educación y la formación.
2. Medidas de apoyo lingüístico en entornos cultural y lingüísticamente diversos.
3. Adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en la enseñanza y el aprendizaje.
4. Enfoque político global.

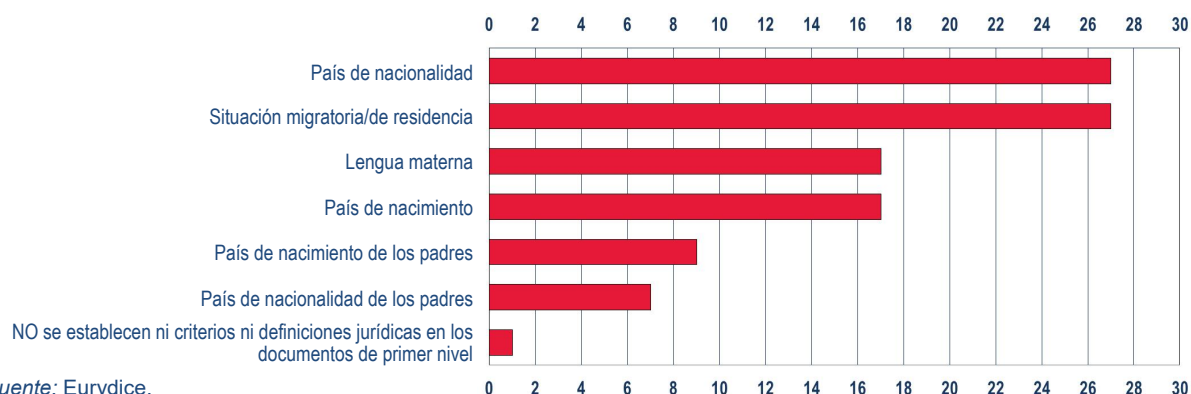
Qué se entiende por "alumnado de procedencia migrante"?

El informe se centra en niños y jóvenes de procedencia migrante, a los que se define como niños y jóvenes migrantes recién llegados/de primera generación, de segunda generación o bien retornados que pueden tener distintas razones para migrar (como, por ejemplo, motivos económicos o políticos) y encontrarse en diversas situaciones jurídicas (dado que pueden ser ciudadanos, residentes, solicitantes de asilo, refugiados, menores no acompañados o migrantes irregulares). La duración de su estancia en el país de acogida puede

ser a corto o largo plazo y pueden tener derecho o no a acceder al sistema de educación formal del país de acogida. Esto incluye a niños y jóvenes migrantes tanto de dentro como de fuera de la UE.

Esta definición común permite realizar una comparación entre las políticas educativas relativas a la integración del alumnado migrante de 42 sistemas educativos. Aun así, los documentos oficiales publicados por las distintas autoridades educativas pueden atribuir una mayor importancia a una o más de las características específicas que definen a este colectivo con el fin de determinar quién concretamente puede beneficiarse de dichas políticas y medidas. En el Gráfico 2, puede verse que el "país de nacionalidad (de origen)" y la "situación migratoria/de residencia" son criterios considerados por los responsables políticos de la mayoría de sistemas educativos para identificar a los estudiantes migrantes. La "lengua materna" y el "país de nacimiento" de los alumnos también son criterios que se consideran relevantes.

Gráfico 2. Criterios más comunes para identificar a los niños y jóvenes de procedencia migrante, 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Este gráfico se encuentra en el Capítulo I.1., denominado "Gestión administrativa" (véase el Gráfico I.1.1).

Por el contrario, es menos frecuente utilizar "el país de nacimiento de los padres" como criterio para identificar al alumnado migrante. Dada la ausencia de referencias, no es de extrañar que las políticas relativas a migración y educación pocas veces se refieran a los alumnos de segunda generación (es decir, a estudiantes nacidos en el país en el que residen actualmente y cuyos padres y/o madres han nacido en el extranjero). De hecho, solo Italia cuenta con este tipo de políticas. Asimismo, solo algunos países, como Estonia, Francia, Letonia, Lituania, Polonia y Eslovenia, han desarrollado políticas educativas enfocadas expresamente al alumnado migrante retornado (es decir, a los alumnos que vuelven a su país de origen tras haber sido migrantes internacionales en otro país).

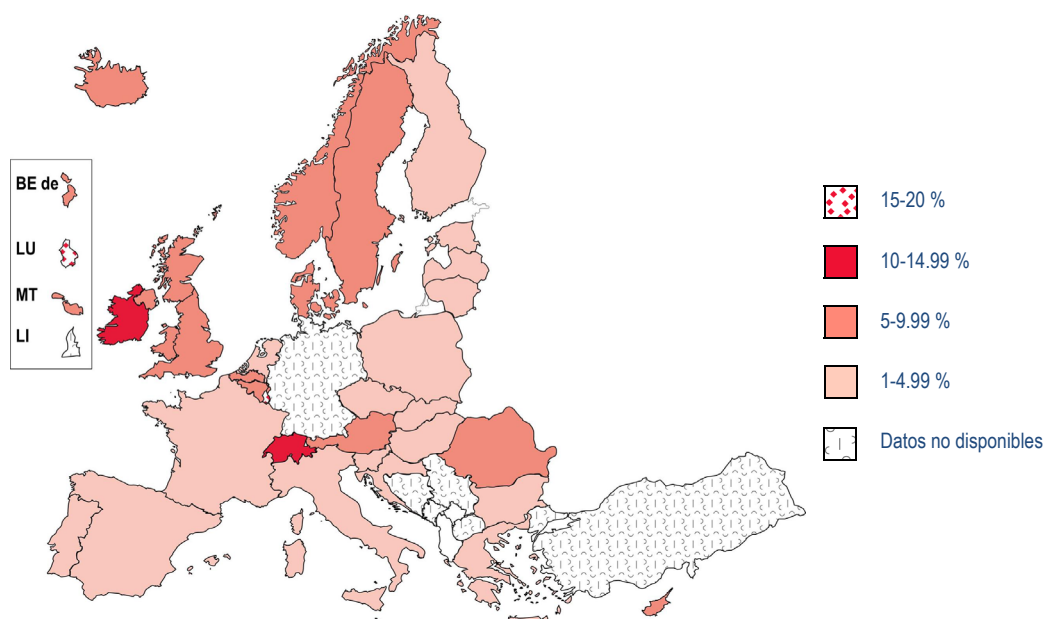
En la mayoría de países, la proporción de inmigrantes menores de 15 años está por debajo del 10 %.

Los datos de Eurostat relativos a las tasas de inmigración en Europa indican que el número de personas que entra en los Estados miembros de la UE fluctúa de un año a otro y varía considerablemente en función del país. En la última década, los mayores niveles de inmigración se registraron en 2007 (con alrededor de 4 millones de personas), 2015 (con alrededor de 4,7 millones de personas) y 2016 (con alrededor de 4,3 millones de personas). Estas cifras se refieren tanto a la migración intraeuropea como a la migración procedente de fuera de la UE ⁽⁸⁾.

Las estadísticas que se centran en un grupo de edad concreto (jóvenes menores de 15 años) indican que, en prácticamente todos los países en los que se dispone de datos, el grupo constituido por jóvenes nacidos en el extranjero representa menos de un 10 % de este colectivo (véase el Gráfico 3). Esta cifra está por debajo del 5 % en 17 países y se encuentra entre un 5 % y un 10 % en otros 10 países. Luxemburgo es una clara excepción a la regla; muy probablemente debido a su tamaño y también a la considerable entrada de trabajadores migrantes altamente cualificados, procedentes de países vecinos.

⁽⁸⁾ Eurostat, Inmigración por grupo de edad, sexo y país de nacionalidad [migr_imm1ctz] (datos recogidos en junio de 2018).

Gráfico 3. Proporción de menores de 15 años nacidos en el extranjero respecto al total de jóvenes de la misma edad, 2017



Fuente: Eurostat, Población a 1 de enero por grupo de edad, sexo y país de nacimiento [migr_pop3ctb] (datos recogidos en junio de 2018).

Nota aclaratoria

Este gráfico se encuentra en el capítulo "Contexto" (véase el Gráfico 14).

¿Qué hacen las máximas autoridades educativas en Europa para ayudar a los centros escolares a fomentar la integración del alumnado migrante?

La integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares en un proceso complejo, que pretende dar acceso a niños y a jóvenes a una educación de calidad, así como facilitarles cualquier medida de apoyo de carácter lingüístico, pedagógico y socioemocional que puedan necesitar. También implica ayudarles a adaptarse a su nuevo entorno escolar y garantizar que progresar de forma satisfactoria en su aprendizaje. Llevar este proceso un paso más allá supone asegurarse de que este entorno es acogedor para estudiantes de diversas procedencias y con distintas necesidades, y garantizar que se establece un espacio seguro, en el que todos los alumnos se sientan protegidos, valorados y capaces de aprender.

1. Acceso a la educación y la formación

El acceso a la educación y la formación es un derecho humano universal, con independencia de la situación jurídica en la que uno se encuentre. Sin embargo, tener acceso a ellas no es suficiente si este no viene acompañado de una educación y formación de calidad; es decir, de la oportunidad de matricularse en un centro escolar en el que se ofrezcan procedimientos de enseñanza, aprendizaje y apoyo de alta calidad, así como itinerarios educativos que satisfagan las aspiraciones y necesidades de aprendizaje de los estudiantes (Comisión Europea, 2013). Y es posible que los niños y jóvenes de procedencia migrante se enfrenten a dificultades en ambos ámbitos.

En la mayoría de sistemas educativos europeos, los niños y jóvenes migrantes en edad de escolarización obligatoria tienen los mismos derechos y obligaciones en lo que respecta a su educación que sus compañeros nacidos en el país de acogida.

En la mayoría de sistemas educativos de Europa, los niños y jóvenes de procedencia migrante en edad de escolarización obligatoria tienen los mismos derechos y obligaciones en lo que se refiere al acceso a una educación que aquellos nacidos en el país de acogida. Sin embargo, en 8 países (Bulgaria, Dinamarca, Lituania, Hungría, Rumanía, Suecia, Macedonia del Norte y Turquía), algunos colectivos concretos de niños y jóvenes migrantes tienen derechos y/u obligaciones distintos.

Por ejemplo, en Rumanía, Macedonia del Norte y Turquía, los niños y jóvenes migrantes con la condición de residentes tienen derecho a acceder a la educación, pero no están obligados a ello. A pesar de los acuerdos europeos ⁽⁹⁾ en los que se especifica que las autoridades nacionales deben dar acceso al sistema educativo a los solicitantes de asilo en un plazo de tres meses a partir de la fecha de presentación de la solicitud de protección, en Dinamarca, Macedonia del Norte y Turquía, los menores que piden asilo no tienen los mismos derechos en materia de educación que los estudiantes que han nacido en el país de acogida. Por último, en Bulgaria, Dinamarca, Lituania, Hungría, Macedonia del Norte y Turquía, los menores migrantes en situación irregular son los que se encuentran en una situación más incierta, al no tener los mismos derechos a recibir una educación que los menores de su misma edad, nacidos en el país de acogida. En Suecia, en cambio, los migrantes irregulares pueden acceder a la educación obligatoria, aunque esta es una opción de carácter voluntario.

Es evidente que los niños y jóvenes migrantes que no tienen los mismos derechos y obligaciones que los demás en lo que respecta al acceso a la escolarización obligatoria en el país de acogida corren el riesgo de quedar considerablemente por detrás de sus compañeros en su desarrollo cognitivo y socioemocional.

En 13 sistemas educativos, los estudiantes que tienen una edad superior a la de escolarización obligatoria y que carecen de la condición de residentes no tienen derecho a acceder a la educación.

Los jóvenes de procedencia migrante con una edad superior a la de escolarización obligatoria se enfrentan a una de estas dos situaciones: o bien han completado ya los estudios previos pertinentes y pueden pasar a un nivel educativo superior en el país de acogida o bien no han completado aún la enseñanza obligatoria y, por tanto, deben superar un programa de educación compensatoria con el fin de adquirir el nivel educativo que les correspondería. En ambos casos, la mayoría de sistemas educativos concede a estos estudiantes los mismos derechos a acceder a una educación que al resto de alumnos en edad de escolarización obligatoria.

Sin embargo, en 13 sistemas educativos ⁽¹⁰⁾, algunos jóvenes de procedencia migrante (la mayoría de ellos, solicitantes de asilo y/o migrantes irregulares) con una edad superior a la de escolarización obligatoria, pero que aún no han completado el ciclo de enseñanza obligatoria, no tienen el mismo derecho a acceder a la educación compensatoria que sus compañeros nacidos en el país de acogida. Por ejemplo, en los Países Bajos, los jóvenes migrantes en situación irregular, de 18 años o más, pueden completar el programa educativo que ya hubieran iniciado al cumplir la mayoría de edad, pero no tienen derecho a comenzar otro programa (ya sea de educación general o de formación profesional) si ya tienen 18 años o superan esa edad. En Bélgica (Comunidad flamenca) y Suiza, dado que para poder cursar un programa de educación compensatoria orientado a la formación profesional (que incluye un periodo de aprendizaje práctico en empresa) es necesario disponer de un permiso de residencia, los migrantes irregulares con una edad superior a la de escolarización obligatoria no pueden matricularse en ellos, aunque sí se les permite completar un programa educativo si ya estaban matriculados con anterioridad, en el caso de Bélgica (Comunidad flamenca), o solicitar un permiso de residencia temporal, en el caso de Suiza.

En Europa, la evaluación inicial de los conocimientos de los alumnos migrantes recién llegados no se realiza de forma generalizada y en pocos casos esta tiene carácter integral.

Las máximas autoridades educativas de 21 sistemas educativos europeos ⁽¹¹⁾ recomiendan tener en consideración tanto las competencias lingüísticas de los alumnos migrantes recién llegados en la lengua de instrucción como los resultados de la evaluación de su formación previa. Estos factores suelen influir ya sea a la hora de decidir a qué nivel se asigna a estos alumnos dentro de sus centros escolares o bien para facilitarles medidas de apoyo al aprendizaje que cubran sus necesidades.

Solo se han establecido criterios de primer nivel para la evaluación de las competencias lingüísticas en la lengua de instrucción y/o formación previa de los alumnos en 18 sistemas educativos ⁽¹²⁾, a pesar de que

⁽⁹⁾ Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013, por la que se aprueban normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional (texto refundido) [en línea]. Disponible en inglés en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/es/TXT/?uri=CELEX%3A32013L0033> [información consultada el 22 de octubre de 2018].

⁽¹⁰⁾ BE nl, BG, CZ, DK, HR, LT, HU, NL, PL, CH, Macedonia del Norte, NO y TR.

⁽¹¹⁾ BE de, BG, CZ, DK, DE, ES, FR, HR, IT, CY, LU, MT, RO, SI, SK, FI, SE, CH, LI, ME y RS.

⁽¹²⁾ BE de, BG, DK, DE, ES, FR, CY, LU, MT, NL, AT, PT, RO, FI, SE, CH, LI y ME.

esta medida puede fomentar el uso de un sistema coherente en la evaluación inicial de los estudiantes migrantes en todos los centros escolares que forman parte del sistema. Por otro lado, solo cuatro de los diez sistemas educativos analizados en el Apartado II del informe [España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Portugal, Suecia y Finlandia] especifican en sus documentos oficiales que, junto a los conocimientos de la lengua de instrucción y su formación previa, también debe evaluarse el bienestar social y emocional de los alumnos.

Los alumnos migrantes recién llegados suelen incorporarse a grupos diferenciados o clases preparatorias si su conocimiento del idioma no es lo suficientemente amplio como para seguir el desarrollo normal de las clases ordinarias.

Una vez que los niños y jóvenes de procedencia migrante se matriculan en el sistema educativo, pueden enfrentarse a distintos escenarios. Los alumnos recién llegados cuyas competencias lingüísticas en la lengua de instrucción sean lo suficientemente amplias como para seguir el plan de estudios estándar suelen asistir generalmente a clases ordinarias para todas las asignaturas, junto a otros compañeros que han nacido en el país de acogida. De hecho, en la República Checa, Letonia, Eslovaquia, el Reino Unido (Escocia) y Montenegro, todos los alumnos migrantes recién llegados se incorporan a clases ordinarias para todas las asignaturas en todos los niveles educativos.

En cambio, los alumnos migrantes recién llegados que tienen un nivel lingüístico más bajo o bien ningún conocimiento de la lengua de instrucción suelen incorporarse a grupos diferenciados o clases preparatorias ⁽¹³⁾. Estas clases se plantean generalmente de tres formas:

1. Los alumnos se incorporan a clases ordinarias para la mayoría de asignaturas, pero se les imparten algunas materias en grupos diferenciados.
2. Los alumnos se incorporan a grupos diferenciados para la mayoría de asignaturas y asisten a clases ordinarias para algunas materias (como educación física, arte y música), en las que pueden entrar en contacto con el resto de alumnos y participar en la clase a pesar de que sus habilidades lingüísticas sean limitadas.
3. Los alumnos se incorporan a grupos diferenciados para todas las asignaturas.

Según los trabajos de investigación publicados sobre el tema, gracias a los grupos diferenciados o las clases preparatorias, puede disponerse de más tiempo y espacio para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en la que se imparten las clases que si se optase por la plena incorporación al sistema de enseñanza ordinaria desde un primer momento (Koehler, 2017). No obstante, también se ha observado que los grupos diferenciados/clases preparatorias dificultan la integración al separar a los estudiantes migrantes del resto de alumnos, nacidos en el país de acogida. Es más, el progreso educativo del alumnado migrante puede sufrir retrasos si se presta demasiada atención al aprendizaje de la lengua de instrucción, hasta el punto de que el aprendizaje de los alumnos en otras materias de estudio puede llegar a estancarse (Nilsson y Bunar, 2016).

Siendo conscientes de las consecuencias potencialmente negativas que el hecho de recibir una educación diferenciada durante un largo periodo de tiempo puede tener en los resultados educativos y en la integración social de los alumnos migrantes recién llegados, 21 ⁽¹⁴⁾ de los 33 sistemas educativos que ofrecen grupos diferenciados o clases preparatorias limitan el tiempo máximo que los estudiantes migrantes pueden pasar formándose de forma separada (en la mayoría de casos, uno o dos años como máximo). Sin embargo, las medidas de apoyo lingüístico y/o al aprendizaje que se prestan de forma específica a los alumnos migrantes recién llegados suelen prolongarse más allá de las clases preparatorias y continuarse en el tiempo aun cuando los alumnos ya se han incorporado al sistema de enseñanza ordinaria.

Otra forma en la que las máximas autoridades educativas intentan limitar el impacto potencialmente negativo de las clases preparatorias sobre el aprendizaje del alumnado migrante es ofreciéndoles una programación didáctica que abarque contenidos muy variados y permita formar a los alumnos en otras áreas de

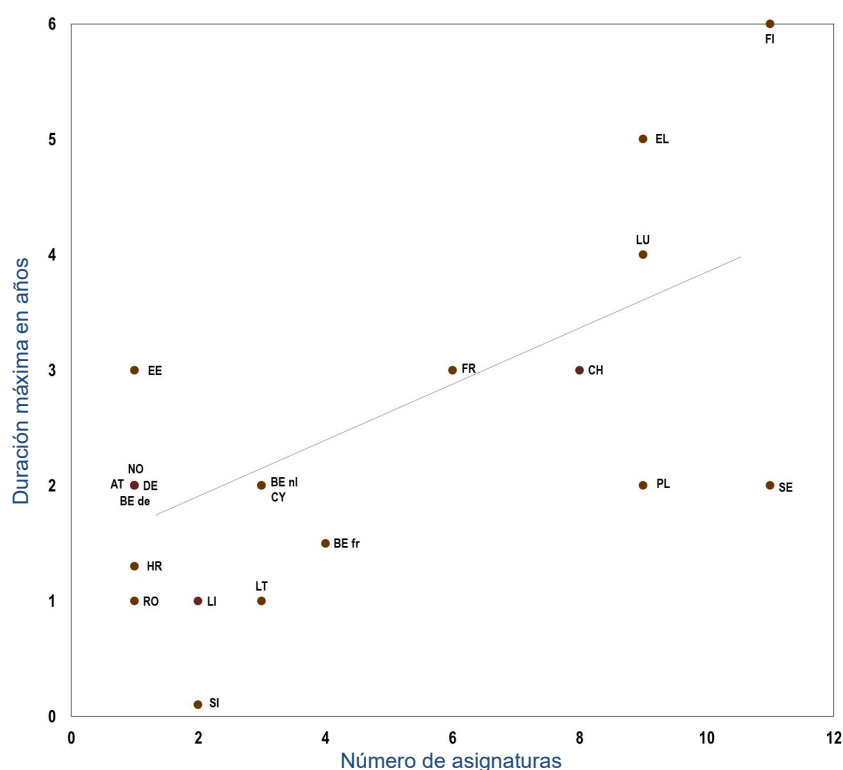
⁽¹³⁾ Clases preparatorias (denominadas también en algunos países "clases de acogida" o "de transición"): son clases o grupos diferenciados en los que se facilita a los alumnos migrantes recién llegados una formación lingüística intensiva y, en algunos casos, contenidos adaptados de otras materias con la intención de prepararles para integrarse mejor en las clases ordinarias (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017b).

⁽¹⁴⁾ BE fr, BE de, BE nl, DE, EE, EL, FR, HR, IT, CY, LT, LU, AT, PL, RO, SI, FI, SE, CH, LI y NO.

conocimiento, en vez de centrarse únicamente en el aprendizaje de la lengua en la que se imparten las clases. De hecho, en 13 ⁽¹⁵⁾ de los 33 sistemas educativos en los que se ofrecen clases preparatorias, las normativas/recomendaciones de primer nivel establecen que dichas clases deben abarcar también otras materias de estudio (especialmente otras asignaturas clave, como son: matemáticas, lenguas extranjeras, ciencias naturales, etc.), aparte del aprendizaje de la lengua de instrucción.

Como puede verse en el Gráfico 4, en algunos países (como Grecia, Francia, Luxemburgo, Finlandia y Suiza), en los que los alumnos migrantes recién llegados pueden asistir a grupos diferenciados/clases preparatorias hasta un máximo de seis años, los documentos oficiales establecen que ha de impartirse un número relativamente elevado de asignaturas. En cambio, en países como Rumanía y Eslovenia, el limitado alcance de los grupos diferenciados/clases preparatorias, en las que solo se imparten una o dos asignaturas, coincide con el hecho de que el tiempo máximo establecido para asistir a este tipo de clases es relativamente reducido y, de hecho, se recomienda que los alumnos cursen también al resto de asignaturas dentro del sistema de enseñanza ordinaria.

Gráfico 4. Plazo máximo que es posible pasar en clases preparatorias (en años) y número de asignaturas de estudio, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Nota aclaratoria

Este gráfico se basa en el Gráfico I.2.8 del Capítulo 2, "Acceso a la educación", y en el Gráfico I.3.1 del Capítulo 3, "Apoyo psicosocial, lingüístico y al aprendizaje".

Fuente: Eurydice.

2. Medidas de apoyo lingüístico en entornos cultural y lingüísticamente diversos

Para que los alumnos puedan tener acceso al plan de estudios de su centro escolar y beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje que este les ofrece deben dominar la lengua en la que se imparten las clases. El rendimiento escolar depende en gran medida de los conocimientos de la lengua de instrucción que tengan los alumnos. Esto es aplicable a todos los estudiantes, pero en especial a aquellos que proceden de entornos desfavorecidos, como pueden ser algunos colectivos de estudiantes migrantes (Comisión Europea, 2017d). También hay otras cuestiones sociales de carácter más general que deben tenerse en cuenta: dar a todos los menores la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial en el ámbito educativo es un factor muy importante a la hora de construir una sociedad más democrática e igualitaria.

Las cuestiones lingüísticas van más allá de la enseñanza de la lengua de instrucción. Algunos estudios académicos han demostrado que el hecho de tener en cuenta las realidades lingüísticas y culturales de los

⁽¹⁵⁾ BE fr, BE nl, DK, EL, FR, CY, LT, LU, MT, PL, FI, SE y CH.

alumnos influye positivamente en su bienestar y rendimiento escolar (Thomas y Collier, 1997; Cummins, 2001; García, 2009). Las estadísticas mencionadas anteriormente indican que los alumnos de educación primaria que hablan en casa un idioma distinto al utilizado en clase presentan un sentido de pertenencia menos arraigado con respecto a su centro escolar y corren mayor riesgo de sufrir acoso escolar.

La enseñanza de la lengua de instrucción, las lenguas familiares de los alumnos y todas las demás materias de estudio se desarrolla en un entorno de aprendizaje en el que puede darse cabida (o no) a la diversidad lingüística y cultural. La educación intercultural puede servir para crear este tipo de entorno, dado que fomenta la creación de un espacio común para vivir y aprender, en el que todos los alumnos (independientemente de sus circunstancias lingüísticas y culturales) pueden entablar un diálogo, reconocer lo que tienen en común más allá de sus diferencias, mostrar respeto unos por otros y quizá cambiar la manera en la que no solo se ven a ellos mismos, sino a los demás.

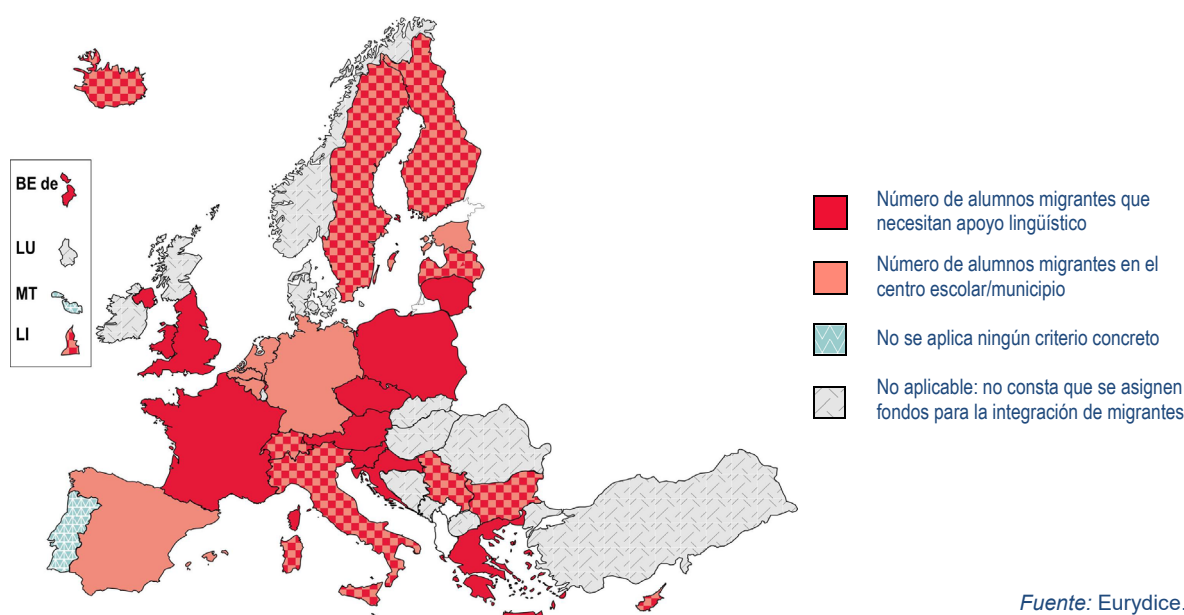
Enseñanza de la lengua de instrucción

Enseñar la lengua en la que se imparten las clases a los alumnos migrantes plantea retos muy particulares, dado que este idioma es a menudo una segunda lengua o una lengua adicional para ellos, que deben adquirir y dominar a un nivel suficientemente alto como para poder aprender otras materias. El dominio de la lengua de instrucción también facilita el proceso de socialización en los centros escolares. Por estos motivos, cualquier política educativa integral con la que se pretenda mejorar la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares debe incluir medidas pedagógicas específicas relativas a la enseñanza de la lengua de instrucción.

El "número de alumnos migrantes que necesitan apoyo lingüístico" suele utilizarse a menudo como criterio para la asignación de fondos.

De las máximas autoridades educativas de Europa que asignan una parte de su presupuesto a la integración del alumnado migrante en los centros escolares, alrededor de dos de cada tres reconoce el papel fundamental que desempeña la lengua de instrucción al utilizar el "número de alumnos migrantes que necesitan apoyo lingüístico" como criterio para la asignación de fondos (véase el Gráfico 5). En algunos países, las autoridades educativas también tienen en cuenta otros criterios, como el "número de alumnos migrantes en el centro escolar/municipio".

Gráfico 5. Principales criterios utilizados para asignar fondos al fomento de la integración del alumnado migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Este gráfico se encuentra en el Capítulo 1, "Gestión administrativa" (véase el Gráfico I.1.8).

La evaluación inicial de las competencias lingüísticas de los alumnos migrantes recién llegados en la lengua de instrucción no sirve únicamente para tomar decisiones respecto a su emplazamiento escolar, sino que también facilita a los docentes la información necesaria para planificar sus clases y prestar el apoyo apropiado a cada alumno en función de sus necesidades lingüísticas concretas. Por ejemplo, en Austria, se ha aprobado muy recientemente una serie de medidas políticas relativas a la evaluación del nivel de los alumnos en la lengua de instrucción. Estas medidas se diferencian de las de otros países por que exigen a todos los estudiantes (tanto migrantes como nacidos en el país de acogida) que se examinen de sus conocimientos de alemán antes de iniciar su escolarización.

Por otro lado, todas las máximas autoridades educativas europeas, con la excepción de Bosnia y Herzegovina, el Reino Unido (Inglaterra) y Macedonia del Norte, han publicado también normativas o recomendaciones sobre la impartición de clases adicionales del idioma de instrucción para los alumnos migrantes, ya sea dentro o fuera del horario escolar, en todos o bien solo en algunos niveles educativos. Estas clases extra pueden englobarse dentro de las clases preparatorias. Asimismo, en muchos sistemas educativos en los que este tipo de clases son impartidas por profesores que ya trabajan en el centro escolar de los alumnos, las máximas autoridades educativas recomiendan que estos docentes tengan titulaciones adicionales, como, por ejemplo, que estén cualificados para enseñar el idioma de instrucción como segunda lengua o lengua extranjera.

Entender el plan de estudios como un marco más amplio dentro del cual enseñar la lengua de instrucción puede facilitar el aprendizaje de la misma. En este sentido, algunas de las máximas autoridades educativas de Europa parecen haber reconocido la dimensión curricular transversal de la lengua de instrucción. Concretamente, 15 de las máximas autoridades educativas ⁽¹⁶⁾ han definido la habilidad y cualificación de los docentes para impartir las asignaturas de estudio en la lengua de instrucción a alumnos para los que este idioma en su segunda lengua o una lengua adicional como un reto político de carácter particular. De hecho, 22 máximas autoridades educativas ⁽¹⁷⁾ organizan o promueven actividades de desarrollo profesional continuo con el fin de facilitar la adquisición de estas competencias por parte de los docentes.

El análisis más pormenorizado de diez sistemas educativos concretos, incluido en el Apartado II del informe, pone de manifiesto que, en todos ellos, la lengua de instrucción se considera una competencia transversal; lo que significa que se espera que todos los docentes (tanto los profesores de idiomas como los profesores que imparten asignaturas centradas en una materia concreta) ayuden a la totalidad de la clase, incluidos los alumnos migrantes, a mejorar sus conocimientos de la lengua de instrucción.

En tres de los diez sistemas educativos analizados [Alemania (Brandeburgo), Austria y Finlandia], el desarrollo de una conciencia lingüística ⁽¹⁸⁾ es un objetivo pedagógico transversal dentro del plan de estudios. La sensibilización sobre la importancia del lenguaje cuando se estudian tanto idiomas como otras materias contribuye a obtener una percepción más profunda de las cuestiones lingüísticas, lo que facilita el aprendizaje de idiomas y ayuda alcanzar un alto nivel de competencia en las lenguas que aprenden los alumnos (Svalberg, 2007). En Finlandia, la sensibilización sobre la importancia del lenguaje se considera un aspecto clave de la cultura o *ethos* de la escuela, lo que convierte a cada centro escolar en una "comunidad con conciencia lingüística". En este caso, este concepto abarca diversos aspectos relacionados con el aprendizaje lingüístico, que resultan pertinentes en el ámbito escolar, ya que subraya la crucial importancia que tiene el lenguaje en los procesos de aprendizaje, interacción y colaboración, así como en el desarrollo de la identidad propia y en la socialización.

Además de adoptar un enfoque transversal respecto a la lengua de instrucción, los sistemas educativos sueco y finlandés han desarrollado un plan de estudios específico con el objetivo de fomentar el aprendizaje de la lengua de instrucción como segunda lengua. En Finlandia, pueden acceder a este programa los estudiantes cuyas lenguas maternas no sean ni el sueco ni el finés y necesiten recibir este tipo de formación. En cambio, en Suecia, este plan de estudios se pone a disposición de un grupo más amplio de alumnos, aunque también se oferta únicamente en aquellos casos en los que sea estrictamente necesario. En ambos países, los alumnos pueden cursar este plan de estudios mientras dure su escolarización.

⁽¹⁶⁾ BG, DE, EE, EL, IT, CY, LT, LU, MT, PT, SE, IS, ME, NO y RS.

⁽¹⁷⁾ BE de, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, EL, CY, LV, LU, MT, AT, PT, SI, SK, FI, CH, IS, LI, ME y NO.

⁽¹⁸⁾ La conciencia lingüística se refiere a la sensibilidad que tiene una persona respecto al conocimiento consciente de la naturaleza del lenguaje y su papel en la vida humana (Donmall, 1985). Engloba ideas como "el conocimiento explícito acerca de la lengua, la percepción consciente y la sensibilidad al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla" (Association for Language Awareness, 2012, como se indica en Ellis, 2012).

Enseñanza de lenguas familiares

En muy pocos casos los alumnos migrantes tienen derecho a estudiar su lengua familiar en sus centros escolares.

En Europa, 13 sistemas educativos de primer nivel⁽¹⁹⁾ cuentan con normativas o recomendaciones relativas a la impartición de clases de lenguas familiares en los centros escolares, aunque en muy pocos casos esta se considera un derecho. Y, en aquellos países en los que sí lo es, este tipo de enseñanza está sujeto a ciertas condiciones (como, por ejemplo, la obligación de alcanzar un número mínimo de alumnos). En aquellos sistemas educativos en los que no se ha aprobado ninguna política educativa de alto nivel en este sentido, es posible que, aun así, se espere que los docentes den cabida a la(s) lengua(s) familiar(es) de sus alumnos de distintas formas. Este es el caso, por ejemplo, de Francia, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra), donde las lenguas familiares se utilizan principalmente de forma instrumental, es decir, que se recurre a ellas con el principal objetivo de ayudar a los alumnos migrantes a dominar la lengua de instrucción.

De los diez sistemas educativos que se analizan en especial detalle, la mayoría de ellos [Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia, Austria, Eslovenia y Suecia] cuenta con documentos oficiales en los que se establece que el principal objetivo que se persigue con la enseñanza de las lenguas familiares de los alumnos migrantes es preservar y fomentar el uso de dichos idiomas. Asimismo, estos documentos destacan el papel que desempeña este tipo de formación en el desarrollo de las competencias interculturales de los alumnos migrantes. En última instancia, esta formación pretende ayudar a los alumnos migrantes a desarrollar su propia identidad (multicultural) y, por consiguiente, a facilitar su integración en los centros escolares. En Austria y Suecia, el aprendizaje de las lenguas familiares se entiende, además, como el fundamento sobre el que sustenta todo el proceso educativo en el centro escolar. En otras palabras, se considera que contribuye a mejorar el rendimiento y el bienestar de los alumnos migrantes. En Suecia, país en el que las máximas autoridades educativas han establecido un procedimiento de evaluación muy completo, también se tienen en cuenta las competencias de los alumnos migrantes en sus lenguas familiares.

Finlandia es el único de los diez sistemas educativos seleccionados en el que se considera que la enseñanza de lenguas familiares contribuye a fomentar el bilingüismo y el plurilingüismo entre todos los estudiantes. En este país, las máximas autoridades educativas aprovechan en su propio beneficio el entorno cultural y lingüísticamente diverso en el que desarrollan su actividad los centros escolares. Esto significa que se valoran y utilizan todos los idiomas que están presentes en el colegio, puesto que todos ellos forman parte del *ethos* de la escuela. En definitiva, el plan de estudios fomenta el plurilingüismo y tiene por objetivo desarrollar la conciencia lingüística de los alumnos.

Austria, Suecia y Finlandia son los tres únicos casos, de los diez sistemas educativos seleccionados, en los que las máximas autoridades educativas han diseñado un plan de estudios específico para la enseñanza de las lenguas familiares.

Los profesores que imparten clases de lenguas familiares pueden provenir del extranjero o bien haber nacido y haberse formado en el país en el que desarrollan su actividad docente.

Solo en 7 de los 42 sistemas educativos (concretamente, en España, Italia, Austria, Finlandia, Suecia, Suiza y Noruega) las máximas autoridades educativas han publicado recomendaciones o normativas en las que se establecen las titulaciones necesarias para poder impartir clases de lenguas familiares. El estudio detallado de los diez sistemas educativos seleccionados pone de manifiesto que los países que ofrecen clases de lenguas familiares pueden dividirse en dos categorías. El primer grupo engloba a aquellos sistemas educativos en los que los profesores que imparten clases de lenguas familiares provienen, en su mayoría, de países en los que se hablan dichas lenguas; lo que significa que han cursado los programas de formación inicial del profesorado en dichos países. Este es el caso de España (Comunidad Autónoma de Cataluña) e Italia, donde se han establecido acuerdos de cooperación con países extranjeros con el fin de poder ofrecer a los alumnos clases de ciertos idiomas. En el segundo grupo [formado por Alemania (Brandeburgo), Austria, Eslovenia, Suecia y Finlandia], el profesorado que imparte clases de lenguas familiares puede tener distintos perfiles en lo que respecta a sus cualificaciones

⁽¹⁹⁾ DK, DE, EE, ES, IT, LV, LT, AT, SI, SE, CH, IS y NO.

y a su origen: pueden provenir del extranjero o bien ser migrantes de primera o segunda generación que se hayan formado y hayan estudiado en Europa.

Educación intercultural

En la mayoría de países europeos, se promueve la educación intercultural en forma de asignatura o de tema dentro del currículo nacional, aunque también es posible que se considere un aspecto más del *ethos* de la escuela o bien que se aborde en jornadas o proyectos educativos específicos.

La educación intercultural puede considerarse un principio educativo, un tema multidisciplinar o bien impartirse por medio de asignaturas de estudio específicas.

Al llevar a cabo un análisis más detallado de los planes de estudios y documentos oficiales de los diez sistemas educativos seleccionados, puede comprobarse que existen notables diferencias entre ellos en cuanto a la forma de promover la educación intercultural. Para empezar, esta forma parte del currículo nacional en nueve de los diez sistemas educativos analizados. La excepción a la norma es Portugal, donde este tipo de educación se ha promovido por medio de diversos proyectos e iniciativas particulares, desarrollados por todo el país hasta el curso 2018/19. A partir de ese año, la educación intercultural ha entrado a formar parte de la programación didáctica de la asignatura "Ciudadanía y desarrollo".

En Suecia e Italia, sin embargo, se trata de un principio educativo sobre el que se sustentan todas las asignaturas del plan de estudios y se considera una respuesta educativa a la cada vez más significativa dimensión multicultural de nuestra sociedad, por lo que afecta a todos los alumnos. En Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Austria y Finlandia, en cambio, la educación intercultural se entiende como un tema multidisciplinar y las asignaturas concretas a través de las cuales debe desarrollarse este tipo de educación vienen establecidas en los distintos planes de estudios. Por último, en Francia, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra), la educación intercultural se imparte por medio de asignaturas específicas; concretamente, la denominada "educación para la ciudadanía".

Como puede verse en el Gráfico 6, en lo que respecta a la educación y formación de los profesores, en la mayoría de los 42 sistemas educativos en los que se ha establecido un marco de competencias docentes para la formación inicial del profesorado, estos documentos oficiales incluyen competencias relacionadas con la educación intercultural, como, por ejemplo, la enseñanza en aulas multiculturales, marcadas por la diversidad y/o el tratamiento de problemas generales de discriminación y sesgos implícitos en contra de alumnos de otra procedencia cultural/lingüística. En 34 sistemas educativos, los docentes también pueden adquirir al menos una de estas dos competencias por medio de cursos de desarrollo profesional continuo ⁽²⁰⁾.

⁽²⁰⁾ BE fr, BE de, BE nl, BG, CZ, DE, EE, IE, ES, FR, HR, IT, CY, LV, LT LU, HU, MT, AT, PT, RO, SI, SK, FI, SE, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, LI, ME, RS y TR.



Este gráfico se basa en el Gráfico I.4.3 del Capítulo 4, "Profesorado y dirección de los centros escolares".

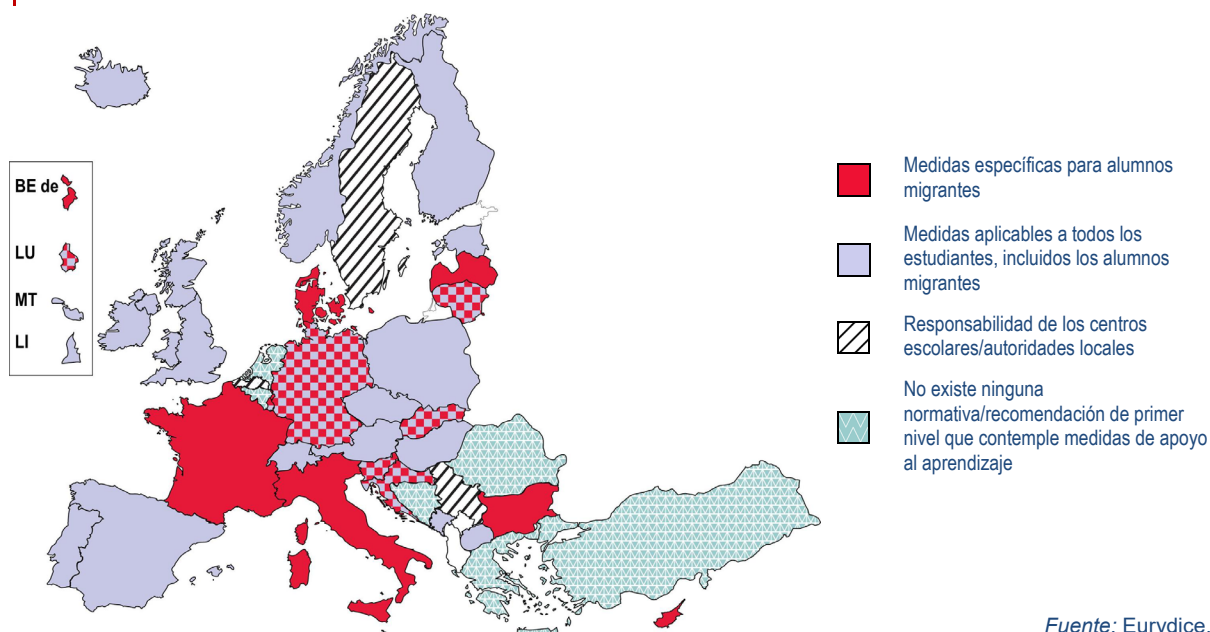
Las autoridades educativas pueden jugar un papel muy importante en la atención de los alumnos de procedencia migrante, ya que pueden aprobar las políticas y medidas necesarias para impulsar la adopción, por parte de los centros escolares, de una perspectiva integral a la hora de atender las necesidades de los alumnos. Además de la facilitación de medidas de apoyo para el aprendizaje del idioma y otras materias de estudio, este enfoque también contempla la necesidad de ayudar a los alumnos en su desarrollo social y emocional; lo que contribuye a mejorar, en general, el rendimiento escolar de los alumnos migrantes y a minimizar el riesgo de fracaso escolar y abandono prematuro de los estudios (Trasberg y Kond, 2017).

Según los estudios de investigación publicados sobre este tema, los alumnos no pueden alcanzar todo su potencial y desarrollo académico si sus necesidades a nivel social y emocional no están satisfechas (Hamilton, 2013; Slade y Griffith, 2013; Krachman, LaRocca y Gabrieli, 2018). Esto es aplicable a todos los estudiantes, pero en especial a aquellos de procedencia migrante, puesto que estos pueden tener que enfrentarse a retos adicionales (como pueden ser obstáculos sociales y culturales, dificultades para poder participar plenamente en sus centros escolares, segregación o incluso hostilidad y acoso escolar) en la sociedad de acogida (Nilsson y Bunar, 2016; Trasberg y Kond, 2017). Por tanto, además de hacer especial hincapié en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos migrantes y promover su educación en términos generales, es igual de importante fomentar su desarrollo personal, social y emocional con el fin de crear unas condiciones óptimas para el aprendizaje.

Dentro del territorio europeo, 33 sistemas educativos afirman tener normativas o recomendaciones de primer nivel relativas a la facilitación de medidas de apoyo al aprendizaje (véase el Gráfico 7). En la mayoría de los casos, estas medidas son aplicables a todos los estudiantes que necesitan un apoyo adicional en su aprendizaje, incluidos los alumnos migrantes. Pese a que los docentes suelen disfrutar, generalmente, de autonomía para elegir libremente los métodos de enseñanza que utilizan en sus clases,

las formas de apoyo al aprendizaje que se promueven más habitualmente son aquellas que dependen directamente de los propios docentes (es decir, la adopción de medidas de apoyo al aprendizaje individualizadas y de mecanismos de enseñanza diferenciada). Menos frecuente es el establecimiento, por parte de un organismo central, de un número máximo de alumnos por clase o la adopción de medidas de apoyo al aprendizaje en las que se cuenta con la ayuda de otros alumnos (como, por ejemplo, la educación entre iguales o los programas de mentoría).

Gráfico 7. Medidas de apoyo al aprendizaje facilitadas en las clases ordinarias, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Nota aclaratoria

Este gráfico se basa en el Gráfico I.3.7 del Capítulo 3, "Apoyo psicosocial, lingüístico y al aprendizaje".

El análisis de los documentos oficiales publicados en los diez sistemas educativos seleccionados para un estudio más pormenorizado revela que, a pesar de que en todos ellos se promueve algún tipo de medida de apoyo al aprendizaje para aquellos estudiantes que tienen necesidades adicionales durante su formación (entre ellos, los alumnos migrantes), estas medidas se centran principalmente en las necesidades de tipo académico. Solo se hace hincapié en las necesidades de atención que van más allá del ámbito cognitivo y que abarcan ámbitos como el apoyo emocional y social a los estudiantes migrantes en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) e, indirectamente, en Portugal, donde hay equipos multidisciplinares, constituidos por psicólogos, trabajadores sociales, mediadores interculturales y demás profesionales especializados, designados para ofrecer apoyo a estos alumnos durante su aprendizaje.

Menos de la mitad de las autoridades educativas consideradas apuesta por realizar una evaluación continua del progreso educativo de los alumnos migrantes. Y, en aquellos sistemas educativos en los que sí se hace, esta se centra principalmente en los conocimientos de la lengua de instrucción.

El seguimiento y la evaluación del rendimiento y progreso de los alumnos migrantes pueden ayudar a los centros escolares a identificar a aquellos estudiantes que necesitan un apoyo adicional. Aun así, solo las máximas autoridades educativas de 23 sistemas educativos⁽²¹⁾ facilitan al equipo docente algún tipo de apoyo, como herramientas de evaluación continua o pruebas de carácter nacional, desarrolladas específicamente para evaluar los conocimientos y las competencias de los alumnos migrantes.

El análisis de los diez sistemas educativos seleccionados revela que el principal objetivo de estos instrumentos de evaluación suele ser, por lo general, determinar hasta dónde llegan las competencias lingüísticas de los alumnos migrantes. El caso de España (Comunidad Autónoma de Cataluña) es

⁽²¹⁾ BE de, BG, CZ, DK, DE, IE, EL, FR, IT, CY, LV, LT, LU, AT, PT, SI, SK, FI, UK-WLS, UK-NIR, CH, LI y NO.

excepcional, ya que allí se ofrece apoyo al profesorado para la realización de una evaluación continua de los alumnos migrantes por medio de equipos de asesoramiento, especializados en lengua, interculturalidad y cohesión social. En definitiva, parece que, en los documentos oficiales, se hace muy poco hincapié en la evaluación continua de las demás competencias y necesidades de aprendizaje de los alumnos migrantes, incluidas aquellas de carácter social y emocional.

La mayoría de sistemas educativos fomenta el desarrollo de las competencias socioemocionales del alumnado y la facilitación de atención psicosocial a todos los estudiantes, incluidos aquellos de procedencia migrante.

A pesar de que las políticas de apoyo al aprendizaje para los alumnos migrantes con necesidades formativas adicionales se centran principalmente en aspectos académicos, en siete de los diez sistemas educativos seleccionados, se fomenta el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de todos los alumnos en los currículos nacionales. Estas competencias pueden tener un carácter transversal e impartirse en todas las asignaturas del plan de estudios (como en Finlandia), formar parte únicamente de algunas asignaturas [como en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) y Eslovenia] o bien considerarse un objetivo pedagógico global [como en Francia, Austria, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra)].

Los niños y jóvenes que desarrollan sus habilidades sociales y emocionales pueden adquirir características que les sirven para protegerse, tales como la capacidad para gestionar sus sentimientos, tratar a sus amigos, resolver problemas o hacer frente a las dificultades; que, a menudo, resultan ser más eficaces a la hora de abordar cuestiones difíciles que concentrarse únicamente en los problemas más inmediatos de los estudiantes (Cefai, 2008). Aun así, en el caso de alumnos migrantes que estén pasando por dificultades de carácter social y emocional (por ejemplo, a causa de factores de estrés asociados a su reasentamiento y/o proceso de aculturación o por el hecho de experimentar acoso escolar u hostilidad o haber vivido posibles experiencias traumáticas, etc.), puede que también sea cada vez más necesario ofrecerles servicios de apoyo psicosocial en los centros escolares, como medida terapéutica. En la mayoría de sistemas educativos de Europa se promueve la prestación de servicios psicosociales, así como de servicios de atención específica a los menores no acompañados, a través de normativas/recomendaciones de carácter oficial. En Francia, Italia y el Reino Unido (Inglaterra), estos servicios se dirigen exclusivamente a los menores no acompañados.

El análisis de los documentos oficiales relativos a la prestación de servicios de apoyo psicosocial revela que la atención que se promueve en este ámbito por parte de las autoridades educativas (ya sea a través de equipos/profesionales con formación especializada o de material informativo específico) solo se centra en las necesidades particulares de los alumnos de procedencia migrante en cuatro de los diez sistemas educativos seleccionados [España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Austria, Finlandia y Suecia]. En el resto de países en los que también se ofrece apoyo psicosocial, este se pone a disposición de todos los alumnos, por lo que no se dirige específicamente a los migrantes. Aunque la importancia de ofrecer apoyo psicosocial a todos los estudiantes que lo necesiten es incuestionable, quizá sería conveniente estudiar más a fondo la necesidad de facilitar un asesoramiento y apoyo especializados con el fin de intentar dar solución a los problemas específicos a los que se enfrentan los alumnos de procedencia migrante. Un buen punto de partida podría ser la realización de un seguimiento de la disponibilidad de servicios de apoyo psicosocial para el alumnado migrante; algo que solo se hace actualmente en 7 de los 42 sistemas educativos considerados (concretamente, en España, Chipre, Letonia, Luxemburgo, Malta, Suecia y Serbia).

Prestación de apoyo al personal docente para atender las necesidades globales del alumnado migrante

El personal docente está en primera línea de batalla a la hora de fomentar la integración de los alumnos de procedencia migrante en los centros escolares. Sin embargo, los estudios de investigación publicados sobre este tema revelan que el profesorado suele sentirse, a menudo, poco preparado e inseguro cuando se enfrenta a estudiantes con diversos orígenes culturales y lingüísticos en una misma aula (por ejemplo, en Nilsson y Axelsson, 2013; Sinkkonen y Kytälä, 2014; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg y Kond, 2017). Esta conclusión se ve confirmada por el hecho de que, en 28 sistemas educativos europeos ⁽²²⁾,

⁽²²⁾ BE nl, BG, CZ, DE, EE, EL, ES, IT, CY, LV, LT, LU, MT, AT, PT, RO, SI, FI, SE, UK-ENG, UK-WLS, UK-NIR, CH, IS, LI, ME, NO y TR.

la carencia, por parte del profesorado, de las competencias necesarias para dar clase en aulas multiculturales, marcadas por la diversidad, se considera uno de los principales desafíos a nivel político.

La mayoría de las autoridades educativas intentan solventar la falta de preparación de los docentes para trabajar en aulas con alumnos de distintas culturas a través de los programas de educación y formación del profesorado.

Con el fin de favorecer el desarrollo de ciertas competencias docentes y conducir los programas de educación y formación de los futuros profesores en la dirección correcta, la mayoría de los sistemas educativos europeos incluyen el desarrollo de competencias relacionadas con la enseñanza en aulas multiculturales, marcadas por la diversidad, en sus marcos de competencias docentes para la formación inicial del profesorado y/o bien fomentan estas habilidades por medio de actividades de desarrollo profesional continuo, organizadas o promovidas por sus máximas autoridades educativas.

El análisis de los contenidos incluidos en los marcos de competencias asociados a la formación inicial del profesorado revela que estos instrumentos prestan especial atención a las habilidades necesarias para formar a los estudiantes de procedencia migrante en ocho de los diez sistemas educativos seleccionados [Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Francia, Italia, Austria, Portugal, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra)]. Sin embargo, aparte de referencias de carácter general a la conveniencia de que el profesorado esté familiarizado con la dimensión intercultural y sea capaz de desarrollar la actividad docente en aulas multiculturales, marcadas por la diversidad, solo en Portugal y Eslovenia se destacan competencias específicas que también tienen en consideración las necesidades más globales de los alumnos migrantes. En estos dos países, los marcos de competencias destacan el papel de los docentes a la hora de atender las necesidades de aprendizaje específicas de los alumnos migrantes de forma individualizada, así como de garantizar su bienestar general y ayudarles a sentir que su entorno escolar acepta y valora su identidad individual y cultural.

Respecto al desarrollo profesional continuo de los docentes, en seis de los diez sistemas educativos seleccionados [Alemania (Brandeburgo), España, Italia, Eslovenia, Finlandia y Suecia], se organizan y/o promueven actividades de formación continua con el fin de sensibilizar al profesorado respecto a las necesidades, tanto académicas como socioemocionales, de los alumnos de procedencia migrante. Si se tienen también en cuenta las conclusiones obtenidas respecto a los marcos de competencias docentes asociados a la formación inicial del profesorado, se pone de manifiesto que, a pesar de que las instituciones de enseñanza superior tienen autonomía para elaborar sus programas de educación y formación del profesorado, las máximas autoridades educativas pueden ejercer una gran influencia sobre los conocimientos y las habilidades que en ellos se abordan y, potencialmente, también sobre las actitudes desarrolladas por los docentes con el fin de estar mejor preparados para enfrentarse a las necesidades globales de los alumnos de procedencia migrante en sus clases.

La posibilidad de recurrir a profesores de apoyo y mediadores interculturales para facilitar la integración escolar de los alumnos migrantes no parece ser una opción que se aproveche lo suficiente.

Por supuesto, los docentes no están solos en su labor de garantizar que los alumnos migrantes se integran satisfactoriamente en sus centros escolares. El informe demuestra que otros muchos profesionales, como orientadores escolares, pedagogos sociales, psicólogos, trabajadores sociales, etc., pueden contribuir también en este proceso. En especial, se han analizado en más detalle dos tipos concretos de profesionales que ofrecen una gran ayuda en este sentido: el profesorado de apoyo y los mediadores interculturales.

De los diez sistemas educativos analizados en detalle, España (Comunidad Autónoma de Cataluña) es el único en el que existe la figura del profesor de apoyo (que tiene la misma categoría profesional que otros docentes). Estos profesionales se encargan no solo de garantizar que los alumnos migrantes progresan en sus estudios, sino también de contribuir a fomentar la sensación general de bienestar de los alumnos en sus centros escolares.

Tan solo 13 de los 42 sistemas educativos considerados ⁽²³⁾ son partidarios de recurrir a mediadores interculturales. Los documentos oficiales abogan por el uso de estos profesionales con el fin de fomentar la

⁽²³⁾ CZ, DE, ES, IT, CY, LU, AT, PL, SI, UK-WLS, UK-NIR, CH y LI.

integración inicial de los alumnos migrantes tanto en el ámbito académico como social. Teniendo en cuenta la capacidad del profesorado de apoyo y de los mediadores interculturales para contribuir a satisfacer las necesidades globales de los alumnos migrantes, podría resultar útil investigar más a fondo el papel e impacto que podrían llegar a tener estos profesionales.

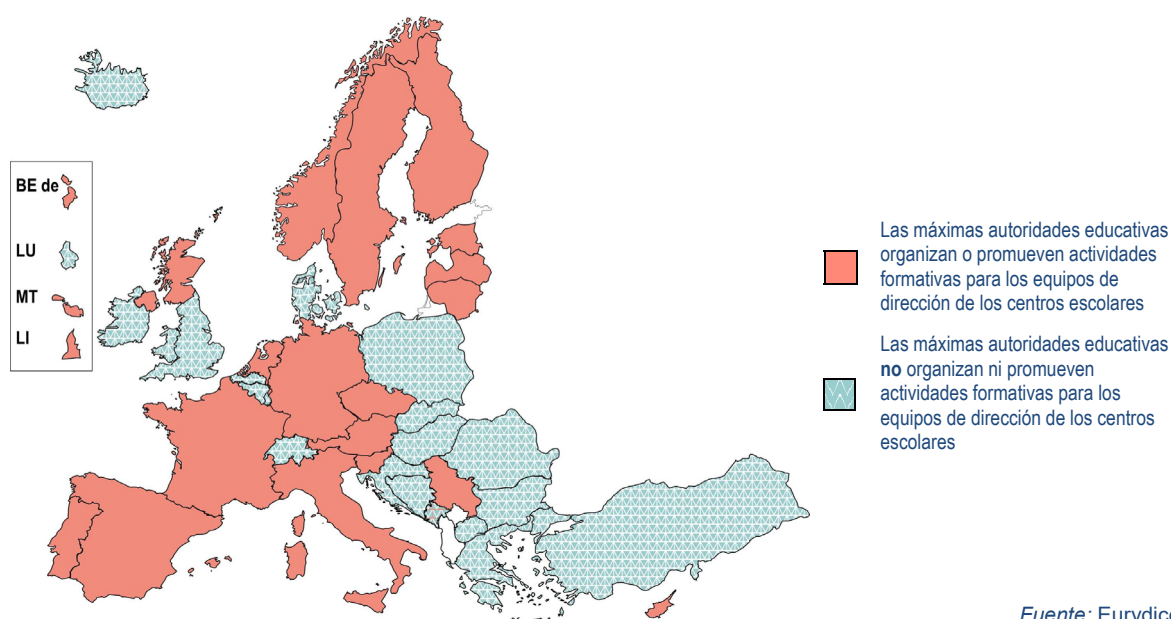
Implicación de la dirección de los centros escolares, los padres y otros agentes de la comunidad local

El denominado "enfoque escolar integral" es una estrategia colaborativa que implica tanto a los docentes como a la dirección de los centros escolares, así como a otros profesionales de la educación, a los padres y a la comunidad local. Esta perspectiva ha resultado ser un factor importante a la hora de atender las necesidades globales de los alumnos migrantes y de garantizar su progreso continuo.

Solo el 50% de los sistemas educativos considerados facilita apoyo a los directores de los centros escolares con el fin de garantizar que los alumnos migrantes se integran de forma satisfactoria.

La dirección de los centros escolares puede desempeñar un papel importante a la hora de coordinar los distintos tipos de apoyo lingüístico, socioemocional y al aprendizaje que necesitan los alumnos de procedencia migrante. En el Gráfico 8 puede verse que, en 22 sistemas educativos europeos, las máximas autoridades educativas organizan o promueven programas de formación específica y actividades en las que se fomenta el contacto con otros colegas y/o bien ofrecen materiales de orientación con el fin de ayudar a la dirección de los centros escolares en la integración de los alumnos migrantes.

Gráfico 8. Programas, cursos y/u otras actividades destinados a los equipos de dirección de los centros escolares con el fin de ayudarles a facilitar el proceso de integración, 2017/18



Nota aclaratoria

Este gráfico se basa en el Gráfico I.4.8 del Capítulo 4, "Profesorado y dirección de los centros escolares".

En cuanto al papel de la dirección de los centros escolares en la promoción de un enfoque escolar integral en el que se tengan en cuenta las necesidades globales de los alumnos migrantes, el análisis pone de manifiesto que solo uno de los diez sistemas educativos seleccionados (concretamente, Suecia) hace especial hincapié en la concienciación de los responsables de los centros escolares respecto a las necesidades socioemocionales y de salud mental de los menores (como, por ejemplo, estrés crónico o el hecho de haber vivido experiencias traumáticas); factores que pueden afectar a los resultados escolares de los alumnos migrantes.

Alrededor de dos de cada tres autoridades educativas promueven la participación de los padres en los centros escolares y les facilitan información específica sobre el desarrollo académico de los menores.

educativo de estos, el papel de los padres a la hora de atender las necesidades sociales y emocionales de los alumnos migrantes en los centros escolares es un factor que convendría explorar en más profundidad.

Los documentos oficiales podrían hacer un mayor hincapié sobre la importancia de la colaboración con organismos locales y profesionales externos.

Aparte de la involucración de los padres de los alumnos migrantes en la educación de sus hijos, los estudios académicos publicados sobre este tema ponen de manifiesto la importancia de la colaboración entre centros escolares, por un lado, y profesionales y organismos externos (como pueden ser servicios sociales y sanitarios, ONG, escuelas de idiomas, asociaciones culturales, etc.), por el otro, en la integración de los alumnos migrantes (por ejemplo, en Weare, 2002; Cefai et al., 2014; Hunt et al., 2015). El análisis de normativas/recomendaciones de primer nivel evidencia que solo cinco de los diez sistemas educativos seleccionados [Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia, Portugal y Eslovenia] fomentan el establecimiento de una estrecha colaboración entre los centros escolares y los docentes, por un lado, y organismos locales, por el otro. Pero solo España (Comunidad Autónoma de Cataluña) amplía esta cooperación hasta abarcar, no solo el desarrollo y progreso académico de los alumnos, sino también sus necesidades de apoyo psicosocial. Para poder garantizar que se tienen en cuenta las necesidades globales de los alumnos migrantes en el proceso de integración, puede que deba prestarse más atención a la adopción de un enfoque escolar integral, que fomente la participación de todos los actores clave en este proceso, incluidos aquellos que forman parte de la comunidad, desde un punto de vista más amplio.

4. Enfoque político global

Las conclusiones del informe revelan que la integración de los alumnos de procedencia migrante en los centros escolares es un asunto que requiere, quizá más que cualquier otra cuestión de carácter educativo, la adopción de un enfoque político amplio, completo y de carácter global. Esto implica no solo actuaciones normativas en todas las áreas mencionadas anteriormente, sino también la implicación de interlocutores en distintos ámbitos y planos políticos, así como de representantes de las comunidades locales.

Pocos sistemas educativos cuentan con estrategias o planes de acción específicos de primer nivel para fomentar la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares.

En aquellos casos en los que los desafíos que deban abordarse sean complejos, afecten a diversos ámbitos normativos y partes interesadas y requieran de unos recursos considerables, las máximas autoridades pueden adoptar planes de acción o estrategias de carácter global. De hecho, en 25 sistemas educativos de Europa ⁽²⁴⁾, las máximas autoridades han adoptado estrategias o planes de acción, bien específicos o de alcance más general, para abordar esta cuestión. Concretamente, 10 de ellos [Alemania, Grecia, España, Italia, Chipre, Portugal, Eslovenia, Finlandia, el Reino Unido (Irlanda del Norte) y Suiza] disponen de estrategias específicas en el campo de la educación, mientras que los demás han desarrollado medidas de carácter más general (enfocadas, por ejemplo, a promover la integración social o el aprendizaje del idioma), pero que también contemplan la integración en el ámbito escolar. La mayoría de las estrategias que están actualmente en marcha son recientes y tienen un marco de ejecución de tres años.

La mayoría de sistemas educativos ha desarrollado políticas y medidas en diversos ámbitos que influyen en la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares.

Los sistemas educativos que carecen de una estrategia de primer nivel para fomentar la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares pueden contar, aun así, con muchas políticas y medidas pertinentes para lograr ese objetivo. Los resultados del análisis global, que se lleva a cabo en el informe, de las políticas y medidas educativas resumidas anteriormente desvelan que, en la mayoría de países europeos, sí hay normativas y/o recomendaciones de primer nivel en muchos de los ámbitos políticos clave relacionados con la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares. Si bien, en algunos países, debido a las características propias de sus sistemas educativos, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones sobre algunas de estas políticas; mientras que otras autoridades educativas de primer nivel ni siquiera han dado el paso de regular ciertos ámbitos normativos. Esta falta de acción puede deberse a diversos factores, como, por ejemplo, factores demográficos, socioeconómicos o políticos, entre otros, que van más allá del alcance de este informe.

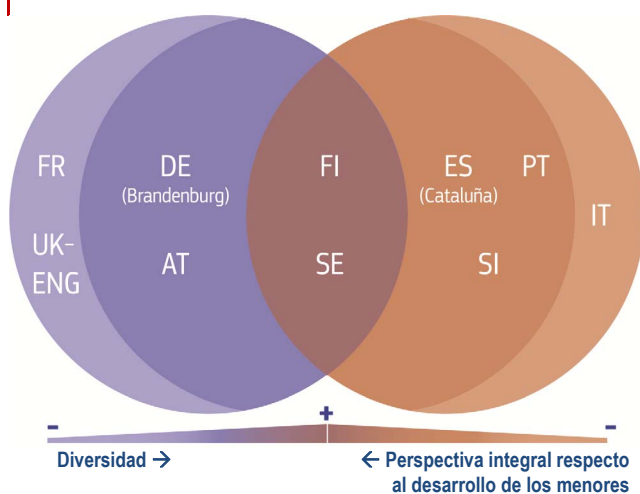
⁽²⁴⁾ BG, CZ, DE, EE, IE, EL, ES, HR, IT, CY, LV, LT, AT, PT, RO, SI, FI, UK-WLS, UK-NIR, UK-SCT, CH, IS, ME, NO y RS.

Por ello, aunque la visión global que se facilita en la primera parte del informe se centra principalmente en la existencia o no de normativas y recomendaciones de primer nivel encaminadas a promover la integración de los alumnos de procedencia migrante en los centros escolares (lo cual facilita un buen punto de partida para analizar los distintos ámbitos normativos abordados por las autoridades educativas), entender el carácter global de los enfoques políticos requiere también un análisis detallado del contenido concreto de dichas normativas/recomendaciones de primer nivel (tal y como se hace en la segunda parte, analítica, de este informe, respecto a tan solo diez sistemas educativos).

Solo en dos de los diez sistemas educativos seleccionados se hace el mismo hincapié, a nivel político, en la importancia de abordar la diversidad y en la adopción de un enfoque integral en lo que respecta al desarrollo de los menores.

En el Apartado II del informe se analizan en más detalle varios de los ámbitos normativos que están más próximos a las necesidades específicas de cada menor; es decir, aquellos vinculados al apoyo lingüístico en entornos cultural y lingüísticamente diversos y a la facilitación de medidas integrales de apoyo al aprendizaje (un concepto que también suele denominarse como "perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores"). Son muchos los estudios académicos, publicados sobre este tema y mencionados en el informe, que destacan la importancia de cada una de estas áreas y ponen de manifiesto que, de hecho, para poder abordar la integración de los alumnos de procedencia migrante de forma integral y sistemática, es necesario prestar especial atención a todos estos ámbitos.

Gráfico 10. Foco de atención de las políticas relativas a la diversidad lingüística y cultural y a la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

En el Gráfico 10 puede verse que, de entre los diez sistemas educativos analizados en el Apartado II del informe, Finlandia y Suecia destacan especialmente no solo por tener políticas relativas tanto a la diversidad como a la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores, sino por hacer especial hincapié en ambos aspectos. Por otro lado, las políticas y medidas puestas en marcha en Alemania (Brandeburgo) y Austria están muy centradas en la diversidad, pero no destacan especialmente en lo que respecta a la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores. En cambio, las políticas y medidas aprobadas en España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Portugal y Eslovenia en el ámbito de la diversidad no tienen un carácter distintivo. Y, a pesar de ello, estos sistemas educativos destacan frente a los demás en lo que se refiere a la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores.

Nota aclaratoria

Este gráfico se encuentra en el "Apartado II: análisis" (véase el Gráfico II.4.1).

En términos generales, el análisis realizado en el Apartado II del informe confirma que la adopción de un enfoque global en el desarrollo de políticas enfocadas a fomentar la integración de los alumnos de procedencia migrante en los centros escolares es un factor de crucial importancia. Estos estudiantes se enfrentan a numerosos retos, que pueden afectar a su nivel de integración y, a su vez, a su rendimiento escolar. Esto significa que únicamente las respuestas políticas que tengan en cuenta a las distintas partes implicadas y que consideren esta cuestión desde todos los ámbitos relevantes tienen posibilidades de ofrecer soluciones adecuadas. Los enfoques políticos que garantizan el acceso a una educación de calidad, en la que también tienen cabida los alumnos procedentes de entornos cultural y lingüísticamente diversos y se favorece tanto su desarrollo cognitivo como su desarrollo socioemocional, no solo son beneficiosos para la integración de los estudiantes de procedencia migrante, sino para todos los alumnos que se educan juntos en los centros escolares europeos.

INTRODUCCIÓN

Desafíos asociados a la migración y a la educación

La migración no es un fenómeno reciente en Europa. Si bien es cierto que los flujos migratorios por razones humanitarias, que alcanzaron sus niveles más altos en 2015, han contribuido a una aceleración en las tendencias migratorias durante los últimos años, las sociedades siempre se han caracterizado (y seguirán haciéndolo) por la circulación de personas y la diversidad humana. Sin embargo, a pesar de todos los esfuerzos que se están realizando actualmente en toda Europa con el fin de fomentar la integración de la población de procedencia migrante en los Estados miembros, estos colectivos siguen estando por detrás de la población nativa en muchos aspectos, como son el rendimiento escolar, la tasa de empleo y los logros sociales (Eurostat, 2018).

Este informe se centra en la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares. Se trata de un proceso complejo, que pretende dar acceso a estos niños y jóvenes a una educación de calidad, así como facilitarles cualquier tipo de apoyo de carácter lingüístico, pedagógico y socioemocional que puedan necesitar. También implica ayudarles a adaptarse a su nuevo entorno escolar y garantizar que progresan de forma satisfactoria en su aprendizaje. Llevar este proceso un paso más allá supone asegurarse de que este entorno es acogedor para estudiantes de diversas procedencias y con distintas necesidades y garantizar que se establece un espacio seguro, en el que todos los alumnos se sientan protegidos, valorados y capaces de aprender.

Definición del término "alumnos de procedencia migrante"

En este informe, se considera "alumnos de procedencia migrante" a niños y jóvenes migrantes recién llegados/de primera generación, de segunda generación o bien retornados. Pueden tener distintas razones para migrar (como, por ejemplo, motivos económicos o políticos) y encontrarse en diversas situaciones jurídicas (dado que pueden ser ciudadanos, residentes, solicitantes de asilo, refugiados, menores no acompañados o migrantes irregulares). La duración de su estancia en el país de acogida puede ser a corto o largo plazo y pueden tener derecho o no a acceder al sistema de educación formal del país de acogida. Esto incluye a niños y jóvenes migrantes tanto de dentro como de fuera de la UE, aunque el informe no tiene en consideración a aquellos individuos pertenecientes a minorías étnicas que hayan estado viviendo en el país de acogida durante más de dos generaciones.

A lo largo del informe, se utilizan indistintamente los términos "niños y jóvenes de procedencia migrante" y "niños y jóvenes migrantes" para hacer referencia específicamente a aquellos individuos recién llegados que aún no se han matriculado en el sistema educativo del país de acogida. Asimismo, se utilizan indistintamente los términos "estudiantes/alumnos/alumnado de procedencia migrante" y "estudiantes/alumnos/alumnado migrante(s)" para hacer referencia a aquellos individuos que ya están escolarizados.

Según han demostrado numerosas investigaciones, el alumnado de procedencia migrante se enfrenta a diversos retos que pueden repercutir negativamente en su proceso de aprendizaje y desarrollo y, por consiguiente, en el nivel de inclusión e igualdad de los sistemas educativos. A grandes rasgos, se distinguen tres tipos de retos en el ámbito de la migración y la educación: los relacionados con el propio proceso de migración, los relacionados con el contexto socioeconómico y político global y los relacionados con la participación de los alumnos en el sistema educativo.

A menudo, el proceso migratorio suele traer consigo cambios relevantes en las vidas de estos niños y jóvenes. Se ven obligados a dejar atrás su vida anterior y puede que, al llegar a su nuevo país de residencia, tengan que aprender un nuevo idioma, adaptarse a nuevas normas y rutinas en los centros escolares y afrontar situaciones a las que no están acostumbrados dentro de una comunidad más amplia (Hamilton, 2013). El impacto que pueden tener estos cambios vitales tan relevantes (a los que, en los estudios académico publicados sobre este tema, se denomina también "factores de estrés por aculturación") depende de las fortalezas y vulnerabilidades internas de cada individuo; lo que, a su vez, afecta al bienestar de los alumnos migrantes y, por tanto, a su rendimiento escolar (Hek, 2005; Fisher y DeBell, 2007; Trasberg y Kond, 2017).

Además de los retos ya mencionados, es posible que los niños y jóvenes solicitantes de asilo y refugiados hayan vivido situaciones de persecución, violencia, conflictos armados, pérdida de familiares, etc. En definitiva, factores que pueden afectar considerablemente a su bienestar. Es más, todas las personas migrantes recién llegadas corren el riesgo de enfrentarse a "factores de estrés asociados al reasentamiento", como es la imposibilidad de acceder a una vivienda digna, dificultades económicas o la carencia de redes de apoyo social. Por otro lado, la hostilidad en las sociedades de acogida hacia las personas de procedencia migrante, ya sean personas que acaban de llegar al país o que llevan viviendo allí durante mucho tiempo, puede constituir una barrera que dificulte la creación de puentes sociales (Trasberg y Kond, 2017). Para los niños y jóvenes, la falta de fuertes vínculos con sus compañeros, así como las malas relaciones con el profesorado, pueden contribuir al desarrollo de sentimientos de aislamiento o rechazo, que, a su vez, suelen desencadenar en problemas sociales, emocionales y conductuales, como, por ejemplo, un mayor riesgo de abandono escolar temprano (Hamilton, 2013).

Estos son solo algunos de los problemas a los que es posible que se enfrenten los niños y jóvenes de procedencia migrante. También es importante dejar claro que este no se trata de un colectivo homogéneo, ya que presentan múltiples y variadas características, como, por ejemplo, contextos lingüísticos y culturales, situaciones socioeconómicas familiares o motivos para migrar muy diversos. Aun así, todos ellos corren el riesgo de enfrentarse a retos similares a la hora de integrarse en sus centros escolares con éxito y desarrollar plenamente su potencial académico.

Es importante dejar claro que, al mencionar aquí todos estos retos no se pretende, en absoluto, contribuir a fomentar el denominado "paradigma del déficit", que solo hace hincapié en los problemas con los que pueden encontrarse los alumnos migrantes (Rutter, 2006; Cefai, 2008; Nilsson y Bunar, 2016). Por el contrario, el objetivo que se persigue con ello es poner de manifiesto que, en lo que se refiere a la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares, es necesario encontrar soluciones individualizadas y adoptar una perspectiva global respecto a las necesidades y capacidades de dichos alumnos (Nilsson y Bunar, 2016).

Un estudio reciente ha identificado algunos de los obstáculos a los que se enfrentan los alumnos de procedencia migrante:

- falta de información en los centros escolares sobre los antecedentes académicos y no académicos (es decir, cuestiones de carácter social, emocional y sanitario, etc.) de los menores migrantes al llegar al centro;
- emplazamiento en un nivel educativo inadecuado;
- enseñanza de idiomas no adaptada a las necesidades de los estudiantes que tienen una lengua materna distinta;
- apoyo al aprendizaje insuficiente y falta de respaldo social y emocional;
- falta de formación específica y/o de apoyo al profesorado para poder hacer frente con éxito a la diversidad en el aula;
- colaboración insuficiente entre familias y centros escolares;
- falta de fondos (e inflexibilidad en la atribución de estos) para poder ofrecer una enseñanza y una atención adecuadas.

(Reakes, 2007; Hamilton, 2013; Nilsson y Axelsson, 2013; Trasberg y Kond, 2017)

Por otra parte, los investigadores apuntan a una carencia general de estrategias educativas integrales o, al menos, de planteamientos sistemáticos en este ámbito, con independencia del contexto nacional concreto, lo que ha dado lugar a "un mosaico de soluciones locales de distinta calidad, con las que se están obteniendo muy diversos resultados" (Nilsson y Bunar, 2016, p. 411).

El objetivo de este informe es arrojar luz sobre las políticas y medidas impulsadas por las máximas autoridades educativas en Europa con el fin de eliminar las barreras que dificultan la plena participación en el sistema educativo de los alumnos migrantes y, de esta forma, facilitar su integración en los centros escolares.

Sin embargo, cabe destacar que los centros escolares operan dentro de los parámetros de sus correspondientes sistemas educativos, que, a su vez, están condicionados por el contexto político y socioeconómico más amplio de cada país (véase el Gráfico 11). Y, aunque el análisis de estos contextos más amplios va más allá del alcance de este informe, es importante insistir en el impacto que tienen las políticas a gran escala. Por ejemplo, las políticas que generan o perpetúan la segregación residencial (así

como las fronteras étnicas) tienen implicaciones también a nivel educativo. Los centros escolares situados en zonas desfavorecidas, donde la mayoría de alumnos y habitantes son de procedencia inmigrante, suelen tener que enfrentarse a numerosos desafíos. Esto hace que el proceso de integración de los menores migrantes en las comunidades locales sea más difícil y plantea problemas en lo que respecta al aprendizaje del idioma. Es posible que estos centros escolares también carezcan de recursos (tanto económicos como humanos), lo que agrava aún más los problemas a los que se enfrentan los alumnos migrantes a la hora de obtener buenos resultados escolares (Sinkkonen y Kyttälä, 2014).

Contexto político en Europa

La importancia de promover la integración de los niños y jóvenes de procedencia migrante en los centros escolares (y, a través de la educación, en la sociedad) siempre ha sido una prioridad en Europa, lo que ha llevado a que se desarrollen muchas iniciativas políticas dentro de la UE con el fin de abordar los distintos retos a los que se enfrentan estos alumnos. Entre los documentos de carácter político que se han desarrollado en la última década, se encuentran las conclusiones del Consejo Europeo, de marzo de 2008 ⁽²⁵⁾. En este documento, se insta a los Estados miembros a tomar medidas concretas para mejorar el rendimiento educativo de los alumnos de procedencia migrante. Por otro lado, las conclusiones del Consejo sobre la educación de los niños procedentes de la migración ⁽²⁶⁾, de noviembre de 2009, reafirman que la enseñanza juega un papel muy importante a la hora de garantizar el éxito de la integración de los migrantes en las sociedades europeas. "Comenzando por la enseñanza en edad temprana y la escolaridad básica, pero siguiendo por todos los niveles del aprendizaje permanente, será preciso establecer medidas específicas y una mayor flexibilidad para atender a los educandos procedentes de la migración, independientemente de su edad, y facilitarles el apoyo y las oportunidades que necesiten para convertirse en ciudadanos activos y de provecho, así como facultarlos para desarrollar todas sus posibilidades".

Otro documento relevante de carácter político es la Recomendación del Consejo, de junio de 2011, relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro ⁽²⁷⁾, en el que se observa que la tasa media de abandono escolar prematuro de los colectivos migrantes duplica la de los estudiantes del país de acogida, lo que significa que es necesario que los Estados miembros desarrollen medidas específicas con el fin de reducir significativamente el abandono escolar prematuro en este grupo poblacional.

Una de las iniciativas más recientes promovidas por la Comisión Europea para favorecer la integración de los migrantes fue la publicación de un Plan de acción en 2016 con el fin de apoyar a los Estados miembros en este ámbito ⁽²⁸⁾. Además de sugerir acciones en áreas clave, como, por ejemplo, la adopción de medidas previas a la partida y a la llegada encaminadas a facilitar la integración, el acceso a servicios básicos y al empleo, la participación activa y la inclusión social, este documento vuelve a destacar la educación y la formación como una de las herramientas más potentes para fomentar la integración; lo que significa que habría que garantizar y promover el acceso a ellas lo antes posible.

Por otro lado, en abril de 2017, la Comisión Europea publicó la Comunicación sobre la protección de los menores migrantes ⁽²⁹⁾, en la que se establecen una serie de acciones encaminadas a reforzar la protección de todos los menores migrantes en todas las fases del proceso; entre ellas, la realización de una evaluación temprana de las necesidades de cada menor en cuanto llegan al país de destino y el acceso inmediato a la educación, con independencia de su estatus.

Por último, pero no por ello menos importante, encontramos la Recomendación del Consejo, de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza ⁽³⁰⁾, que destaca la importancia de garantizar de forma eficaz la igualdad de acceso a una educación inclusiva de calidad y al apoyo necesario para todos los aprendientes, incluidos los de origen migrante.

⁽²⁵⁾ https://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/99410.pdf

⁽²⁶⁾ [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211\(01\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG1211(01)&from=EN)

⁽²⁷⁾ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:en:PDF>

⁽²⁸⁾ https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf

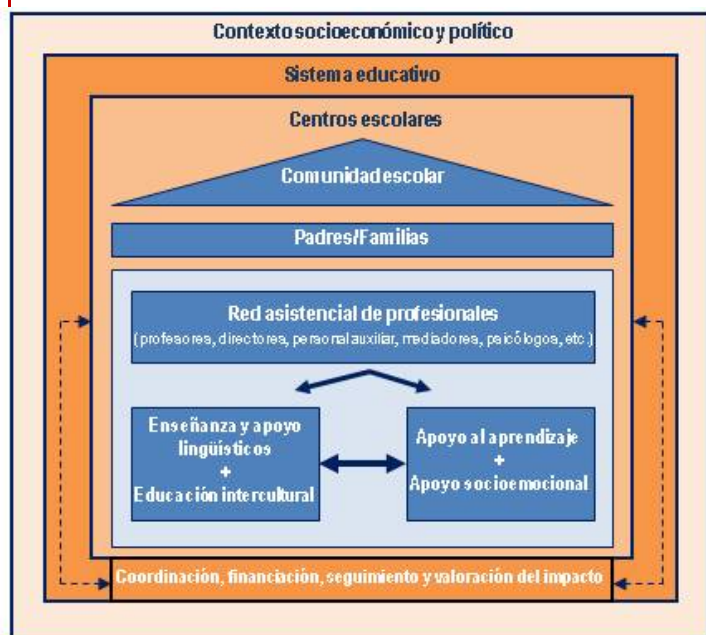
⁽²⁹⁾ https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/20170412_communication_on_the_protection_of_children_in_migration_en.pdf

⁽³⁰⁾ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=EN)

Objetivos de este informe

El objetivo de este informe de Eurydice es fomentar la cooperación europea en lo que respecta a la educación del alumnado migrante, mediante la realización de un resumen comparativo y de un análisis de las políticas y medidas promovidas por las máximas autoridades educativas en toda Europa para facilitar la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares.

Gráfico 11. Marco de referencia conceptual para el análisis de las políticas y medidas encaminadas a promover la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares



Fuente: Eurydice.

primer nivel. Es decir, que no entra a valorar si se han puesto en marcha o no estas políticas y medidas a nivel local/en los centros escolares o, en su caso, hasta qué punto se ha hecho. Asimismo, tampoco se analizan otras medidas que puedan haberse tomado dentro de la autonomía de cada administración local o centro escolar.

Contenido y estructura

El resumen ejecutivo, que se incluye antes de esta introducción, facilita una perspectiva general de todos los aspectos que se tratan en este informe, así como de las principales conclusiones obtenidas en los distintos apartados que lo componen.

En el capítulo titulado "Contexto", se ofrece información demográfica sobre la migración en Europa, datos sobre el rendimiento académico de los estudiantes migrantes e información relativa a su sentimiento de pertenencia a sus colegios y al sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros.

A continuación, se encuentran los dos principales apartados que conforman este informe y en los que se ofrece un análisis comparativo de las políticas y medidas educativas encaminadas a promover la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares de Europa:

- I. La primera parte ofrece una visión global de las políticas y medidas adoptadas en muy diversos ámbitos en 42 sistemas educativos de la Red Eurydice. Está dividida en cuatro capítulos principales, en los que se tratan los siguientes temas: gestión administrativa; acceso a la educación; apoyo psicosocial, lingüístico y al aprendizaje; y profesorado y dirección de los centros escolares. Cada capítulo aborda una serie de indicadores clave, ofreciendo información clara, precisa y fácilmente comparable en forma de gráficos, que, a su vez, están acompañados de breves comentarios y de un titular, en los que se resumen las principales conclusiones obtenidas al respecto.

Para ello, el informe se centra principalmente en las políticas y medidas que influyen en cómo se incorpora a los alumnos migrantes recién llegados en los centros escolares y en cómo hacen frente dichos centros a diversas cuestiones relacionadas con la integración del alumnado migrante, como es la prestación de apoyo lingüístico, psicosocial y al aprendizaje, entre otras cosas; así como el papel que desempeñan los profesionales docentes, los padres y la comunidad escolar en este proceso.

Asimismo, también tiene en cuenta mecanismos de carácter administrativo, como, por ejemplo, la coordinación, financiación, seguimiento y valoración del impacto de las políticas y medidas promovidas con el fin de fomentar la integración (véase el Gráfico 11).

Aun así, cabe señalar que este informe tiene únicamente en consideración la existencia y el contenido de recomendaciones y normativas de

- II. La segunda parte consiste en un análisis más detallado de las políticas y medidas que están más directamente relacionadas con las necesidades concretas de los menores en diez sistemas educativos seleccionados⁽³¹⁾. Tras una introducción, se procede a realizar un análisis comparativo, estructurado en torno a dos ejes principales: el primero está relacionado con cómo abordar la diversidad lingüística y cultural en los centros escolares y el segundo, con la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores. Las conclusiones que aparecen al final de este apartado resumen los principales resultados obtenidos tras analizar estos dos elementos.

Por último, en el Anexo, se facilita información adicional sobre ciertos ámbitos políticos, así como algunos datos estadísticos más detallados.

Alcance

Este informe se centra principalmente en las normativas y recomendaciones de primer nivel promovidas por las autoridades educativas con el fin de facilitar la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares. Es decir, que no se tiene en consideración ni la educación facilitada a los estudiantes migrantes fuera del sistema de enseñanza ordinaria (como, por ejemplo, en campos de refugiados) ni aquella impartida por otro tipo de organizaciones (como, por ejemplo, ONG).

El objetivo del informe es reflejar la postura adoptada por las máximas autoridades educativas en lo que respecta a un ámbito político concreto, independientemente de si los documentos oficiales tienen carácter obligatorio (normativas de primer nivel) o no (recomendaciones de primer nivel). En aquellos casos en los que las máximas autoridades educativas deleguen formalmente en los centros escolares o autoridades locales la obligación de tomar decisiones sobre un ámbito político concreto, se indicará con la expresión "Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares".

El informe se refiere a la enseñanza escolar general; es decir, a educación primaria, educación secundaria inferior/superior general y formación profesional inicial de carácter escolar (o FP) (es decir, a los niveles CINE 1, 2 y 3).

En él, se facilita información sobre todos los países que forman parte de la Red Eurydice, con excepción de Albania; es decir, sobre un total de 42 sistemas educativos.

El año que se ha tomado como referencia ha sido 2017/2018.

Los datos de Eurydice se limitan a los centros escolares públicos, salvo en las tres Comunidades de Bélgica, Irlanda, los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra). En estos sistemas educativos, los centros concertados concentran un porcentaje considerable de las matriculaciones y pueden seguir las mismas reglas que los centros públicos.

Siempre que ha sido posible, Alemania, España y Suiza han facilitado información sobre los documentos oficiales publicados por sus máximas autoridades educativas. Estos tres países también han facilitado información sobre uno/a o varios/as de sus *Länder* (o estados federados), comunidades autónomas o cantones/regiones lingüísticas, respectivamente. En el caso concreto de España, la información facilitada se refiere a las siguientes comunidades autónomas: Cataluña, Principado de Asturias, La Rioja, Región de Murcia, Castilla-La Mancha, Extremadura, Islas Baleares, Castilla y León y la Ciudad Autónoma de Ceuta (que también se han considerado como "máximas autoridades educativas").

⁽³¹⁾ Alemania (Brandeburgo), Austria, Eslovenia, España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Finlandia, Francia, Italia, Portugal, el Reino Unido (Inglaterra) y Suecia.

Metodología

La elaboración del informe constó de dos fases principales. La primera fase implicó la realización de una recopilación inicial de las políticas y medidas existentes en 42 sistemas educativos para fomentar la integración del alumnado migrante en los centros escolares (Apartado I). El objetivo de este apartado es ofrecer una descripción general de cuál es la situación en toda Europa en una serie de ámbitos normativos, considerados clave.

Las diferencias que salieron a la luz entre los distintos países europeos en cuanto al nivel de preocupación por la migración (especialmente, en cuanto a las dimensiones de su población migrante) condujeron a una segunda fase en el desarrollo del informe. En este apartado, se llevó a cabo un análisis detallado de diez sistemas educativos seleccionados. Principalmente, aquellos con una población migrante relativamente extensa y con políticas y medidas pertinentes en vigor en los ámbitos concretos que se estaban investigando; es decir, cómo se está afrontando la diversidad en los centros escolares y si se está adoptando o no una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores (Apartado II).

La Red Eurydice ha recabado información sobre las políticas y medidas promovidas por las máximas autoridades educativas a través de cuestionarios elaborados por la Unidad de Análisis de Política Educativa y de Juventud de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA). La principal fuente de información que se utilizó para completar estos cuestionarios fueron documentos oficiales (normativas, recomendaciones, estrategias nacionales, planes de acción, etc.), publicados y/o reconocidos por las máximas autoridades competentes.

Asimismo, el informe expone algunas de las principales conclusiones obtenidas en los trabajos de investigación publicados hasta el momento sobre la integración de alumnos de procedencia migrante. El Apartado I del informe se sirve de estas conclusiones, principalmente, para presentar los distintos aspectos que se tratan en el documento; mientras que, en el Apartado II del informe, se parte de dichas conclusiones para desarrollar sus ejes principales y realizar un análisis.

Los datos relativos a la educación y a la población migrante están basados en estadísticas de Eurostat. Por otro lado, la información relativa al sentimiento de pertenencia y sufrimiento de acoso escolar por parte del alumnado migrante en su centros escolares se basa en un análisis secundario de los datos obtenidos a través de encuestas realizadas por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) con motivo de su Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (o PIRLS, por sus siglas en inglés) de 2016 ⁽³²⁾ y su Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (o ICCS, por sus siglas en inglés) de 2016 ⁽³³⁾. Para facilitar la lectura de estos datos, que aparecen en los gráficos del 12 al 23 del capítulo "Contexto", la información de los distintos países se ha presentado de mayor a menor, en vez de por orden alfabético (en función de los códigos de los países), que es lo habitual.

La encargada de coordinar la preparación y redacción del informe fue la Unidad de Análisis de Política Educativa y de Juventud de la EACEA, aunque este fue revisado, posteriormente, por todas las unidades nacionales de Eurydice. Al final del documento se incluye un listado de todos los individuos y organismos que han colaborado en este informe.

⁽³²⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

⁽³³⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

CONTEXTO

Antes de entrar a analizar las políticas desarrolladas para fomentar la integración de los estudiantes de procedencia migrante en el sistema educativo, es necesario facilitar algunos datos de carácter contextual. Para ello, en este capítulo, se analiza información reciente relativa a la migración y educación en Europa, analizando, por ejemplo, aspectos como la evolución de la población migrante, el nivel educativo del alumnado migrante y el sentimiento de pertenencia y sufrimiento de acoso escolar por parte de los estudiantes migrantes en sus centros escolares. La información facilitada respecto a las dos primeras cuestiones se basa en datos de Eurostat, mientras que los dos últimos ámbitos se analizan a partir de dos fuentes de datos estadísticos: el Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS) de 2016 ⁽³⁴⁾ y el Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS) de 2016 ⁽³⁵⁾.

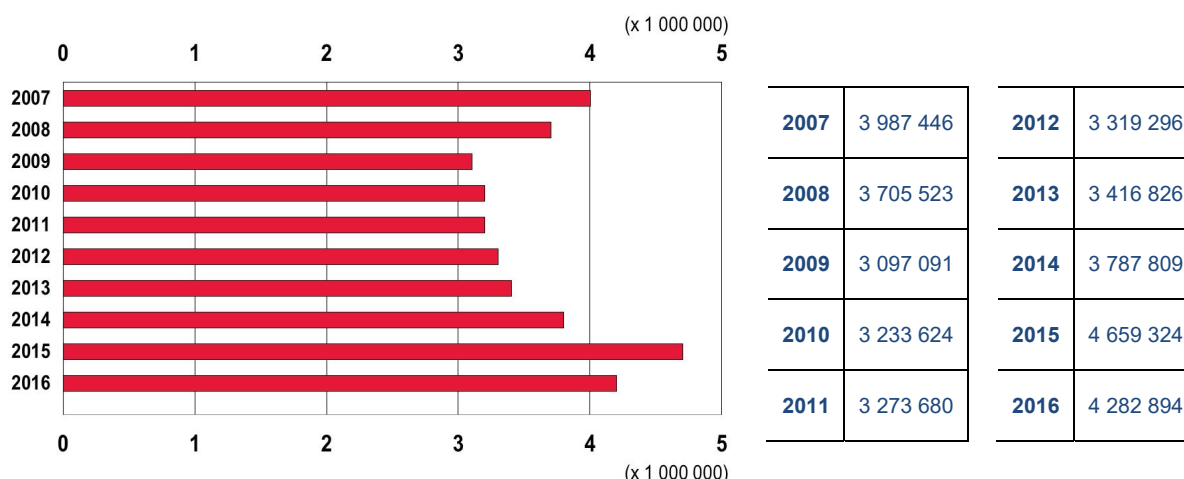
Estadísticas relativas a la población migrante y a la educación

En la primera parte de este capítulo, se analizarán datos demográficos recientes relativos a la inmigración en la Unión Europea y se determinará el porcentaje de migrantes tanto respecto al total de la población (véanse los Gráficos 12 y 13) como respecto a la población juvenil (véanse los Gráficos 14 y 15). Por otro lado, se revisarán datos recientes sobre el alumnado que abandona el sistema educativo y de formación de forma prematura (véase el Gráfico 16) y el nivel educativo de los migrantes (véase el Gráfico 17); haciendo referencia, en este último caso, a los datos del Informe PISA (Programa internacional para la evaluación de estudiantes) ⁽³⁶⁾.

En 2016, la tasa de inmigración anual en la Unión Europea solo fue ligeramente superior a la de 2007.

A consecuencia tanto de la movilidad intracomunitaria como de la inmigración procedente de fuera de la UE, la población europea se ha vuelto cada vez más diversa, aunque el número anual de inmigrantes ha sufrido algunas fluctuaciones en los últimos años. De hecho, en el Gráfico 12 puede verse que, del año 2007 al 2009, la migración experimentó un descenso notable de cerca de un millón de personas en dos años.

Gráfico 12. Inmigración anual en países de la Unión Europea (UE-28, en millones), 2007-2016



Fuente: Eurostat, Inmigración por grupo de edad, sexo y país de nacionalidad [migr_imm1ctz] (datos recogidos en junio de 2018).

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestra la inmigración anual experimentada por los países de la Unión Europea que han presentado informes al respecto y contempla tanto la migración de carácter intracomunitario como la procedente de fuera de la UE hacia cada país declarante.

Notas relativas a países concretos

Bélgica: faltan los datos correspondientes a 2008 y 2009.

Bulgaria: faltan los datos correspondientes al periodo 2008-2011.

Rumanía: faltan los datos correspondientes a 2007.

⁽³⁴⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

⁽³⁵⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

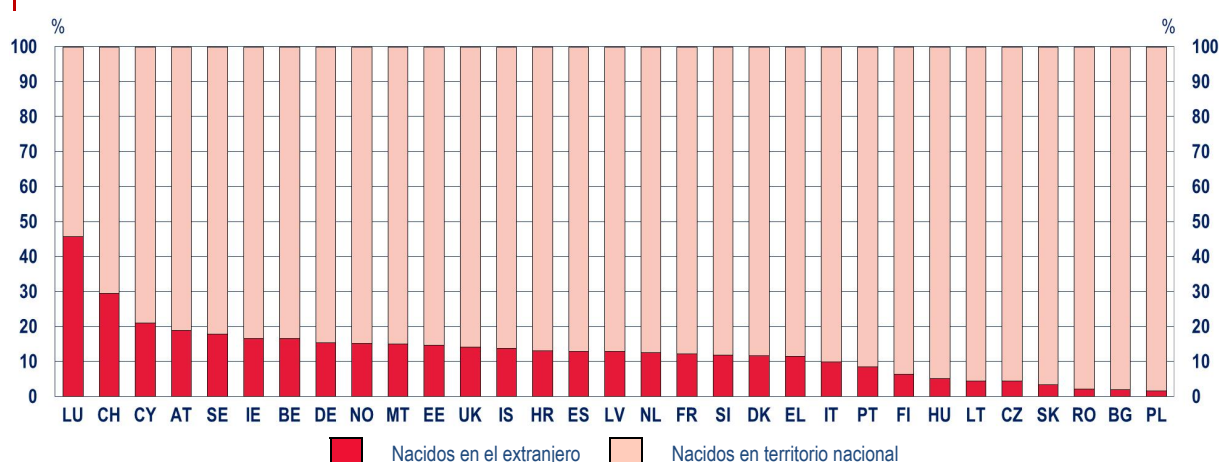
⁽³⁶⁾ <http://www.oecd.org/pisa/>

A partir de 2010, la inmigración anual comenzó a subir gradualmente, culminando en el año 2015 en la mayor subida anual que se ha registrado (con alrededor de 900 000 personas migradas), como resultado de la crisis humanitaria. Por ejemplo, en el cuarto trimestre de 2015, el número de personas que solicitaron asilo por primera vez aumentó más de un 130 % respecto al mismo trimestre de 2014, pero no había variado desde el tercer trimestre de 2015 ⁽³⁷⁾. Al año siguiente, las cifras bajaron ligeramente hasta alcanzar prácticamente los mismos niveles que en 2007.

La proporción de migrantes respecto al total de la población es más baja en países de Europa oriental.

La proporción de personas nacidas en el extranjero respecto a las personas nacidas en territorio nacional en los países europeos de los que se dispone de información oscila entre el 1.7 % (Polonia) y el 45.8 % (Luxemburgo). El grupo de países que presentan la proporción de migrantes más baja (es decir, menos del 10 %) se encuentra en Europa oriental, a los que se suman Finlandia y Portugal. El término "nacidos en el extranjero" engloba a todas las personas nacidas fuera del país declarante, es decir, a inmigrantes procedentes tanto de otros países de la UE como de fuera de la Unión, incluidos refugiados y solicitantes de asilo, y cualquier otra forma de migración; por lo que hace referencia a un grupo poblacional muy diverso.

Gráfico 13. Proporción de ciudadanos nacidos en el extranjero respecto a los nacidos en territorio nacional, 2017



Fuente: Eurostat, Población a 1 de enero por grupo de edad, sexo y país de nacimiento [migr_pop3ctb] (datos recogidos en junio de 2018).

	LU	CH	CY	AT	SE	IE	BE	DE	NO	MT	EE	UK	IS	HR	ES	LV
Nacidos en el extranjero	45.8	29.5	21.0	18.9	17.9	16.7	16.6	15.4	15.2	15.1	14.6	14.2	13.7	13.1	12.9	12.9
Nacidos en territorio nacional	54.2	70.5	79.0	81.1	82.1	83.3	83.4	84.6	84.8	84.9	85.4	85.8	86.3	86.9	87.1	87.1
	NL	FR	SI	DK	EL	IT	PT	FI	HU	LT	CZ	SK	RO	BG	PL	
Nacidos en el extranjero	12.5	12.2	11.9	11.6	11.6	10.0	8.5	6.5	5.2	4.5	4.4	3.4	2.2	2.1	1.7	
Nacidos en territorio nacional	87.5	87.8	88.1	88.4	88.4	90.0	91.5	93.5	94.8	95.5	95.6	96.6	97.8	97.9	98.3	

Fuente: Eurostat, Población a 1 de enero por grupo de edad, sexo y país de nacimiento [migr_pop3ctb] (datos recogidos en mayo de 2018).

Notas relativas a países concretos

Francia: datos provisionales.

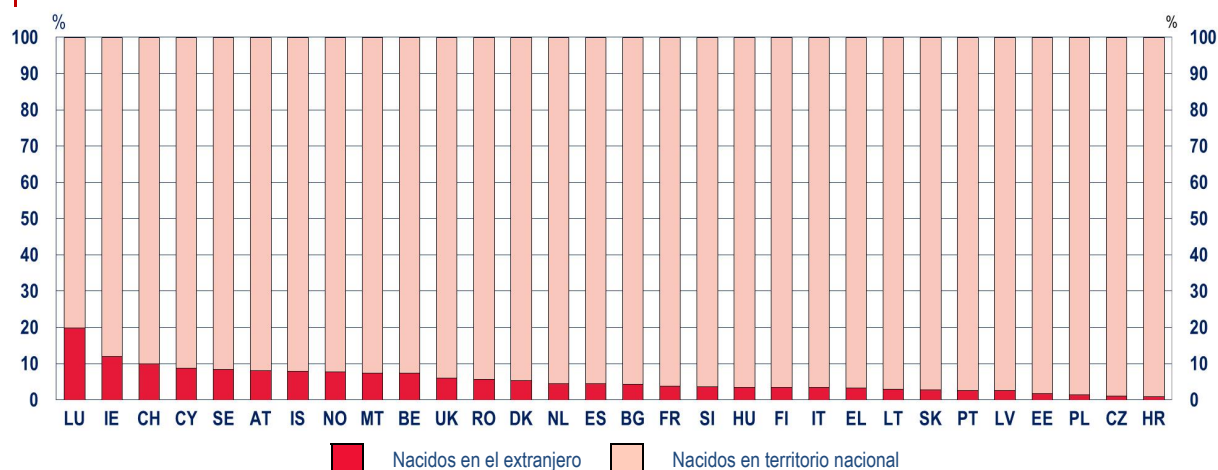
En casi todos los países, la proporción de inmigrantes menores de 15 años es inferior al 10 %.

Como puede observarse en el Gráfico 14, el país en que hay una proporción más alta de migrantes de menos de 15 años es Luxemburgo (19.9 %), seguido a una distancia considerable de Irlanda (12.0 %), segundo país en la lista. Lo más probable es que esta aparentemente desproporcionada cifra que encontramos en Luxemburgo se deba a su tamaño y a la considerable entrada de trabajadores migrantes altamente cualificados, procedentes de países vecinos. En casi todos los países europeos, la proporción de migrantes pertenecientes al grupo de edad de menos de 15 años es inferior al 10 %. Y, en siete países,

⁽³⁷⁾ Para obtener información más detallada sobre este tema, consulte el informe trimestral de asilo de Eurostat (en inglés): <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/6049358/7005580/Asylum+quarterly+report+-+Q4+2015.pdf/7c7307b1-a816-439b-a7d9-2d15e6e22e82>

este porcentaje es inferior al 3 % (concretamente, en Eslovaquia, Portugal, Letonia, Estonia, Polonia, la República Checa y Croacia).

Gráfico 14. Proporción de menores de 15 años nacidos en el extranjero respecto a los nacidos en territorio nacional, 2017



	LU	IE	CH	CY	SE	AT	IS	NO	MT	BE	UK	RO	DK	NL	ES
Nacidos en el extranjero	19.9	12.0	10.0	8.8	8.5	8.2	8.0	7.7	7.5	7.4	6.0	5.7	5.4	4.6	4.6
Nacidos en territorio nacional	80.1	88.0	90.0	91.2	91.5	91.8	92.0	92.3	92.5	92.6	94.0	94.3	94.6	95.4	95.4
	BG	FR	SI	HU	FI	IT	EL	LT	SK	PT	LV	EE	PL	CZ	HR
Nacidos en el extranjero	4.4	3.9	3.7	3.6	3.5	3.5	3.4	3.1	2.8	2.7	2.6	1.8	1.4	1.1	1.0
Nacidos en territorio nacional	95.6	96.1	96.3	96.4	96.5	96.5	96.6	96.9	97.2	97.3	97.4	98.2	98.6	98.9	99.0

Fuente: Eurostat, Población a 1 de enero por grupo de edad, sexo y país de nacimiento [migr_pop3ctb] (datos recogidos en mayo de 2018).

Notas relativas a países concretos

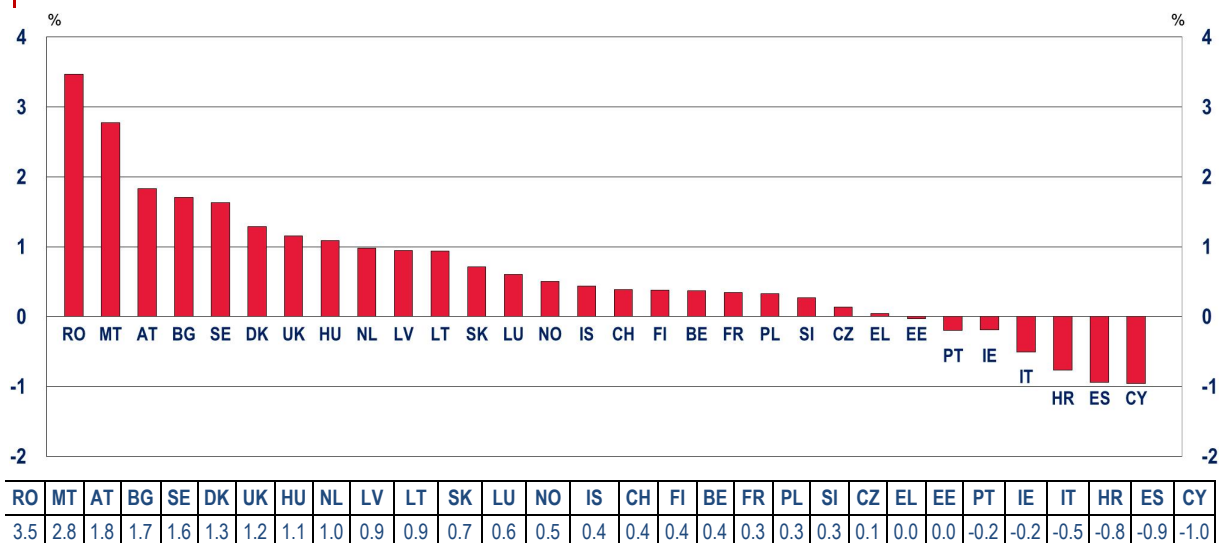
Alemania: faltan datos.

Liechtenstein: datos excluidos, dado que incluyen a jóvenes con residencia y ciudadanía en Liechtenstein, que nacieron en regiones cercanas de Suiza o Austria.

En la gran mayoría de países, la proporción de ciudadanos menores de 15 años nacidos en el extranjero respecto a los nacidos en territorio nacional aumentó entre 2014 y 2017.

En el Gráfico 15, puede constatar la evolución en el número de migrantes menores de 15 años que se produjo entre 2014 y 2017. Los mayores incrementos durante esos años tuvieron lugar en Rumanía (3.5 puntos porcentuales) y Malta (2.8 puntos porcentuales). En cambio, los descensos más acusados se produjeron en Chipre (-1 punto porcentual), España (-0.9 puntos porcentuales) y Croacia (-0.8 puntos porcentuales).

En la mayoría de países, se produjo un ligero incremento anual, de tan solo unas décimas. Sin embargo, en Rumanía, por ejemplo, este aumento anual fue de, al menos, 1 punto porcentual. Algunas excepciones importantes respecto a esta tendencia al alza fueron España e Italia, donde la proporción de migrantes fue descendiendo ligeramente año tras año, y Liechtenstein, donde se produjo un aumento de más de 3 puntos porcentuales en términos anuales.

Gráfico 15. Evolución en la proporción de jóvenes menores de 15 años nacidos en el extranjero (en puntos porcentuales), entre el año 2014 y el 2017

Fuente: Eurostat, Población a 1 de enero por grupo de edad, sexo y país de nacimiento [migr_pop3ctb] (datos recogidos en mayo de 2018).

Notas relativas a países concretos

Portugal: datos correspondientes a 2013 en vez de a 2014.

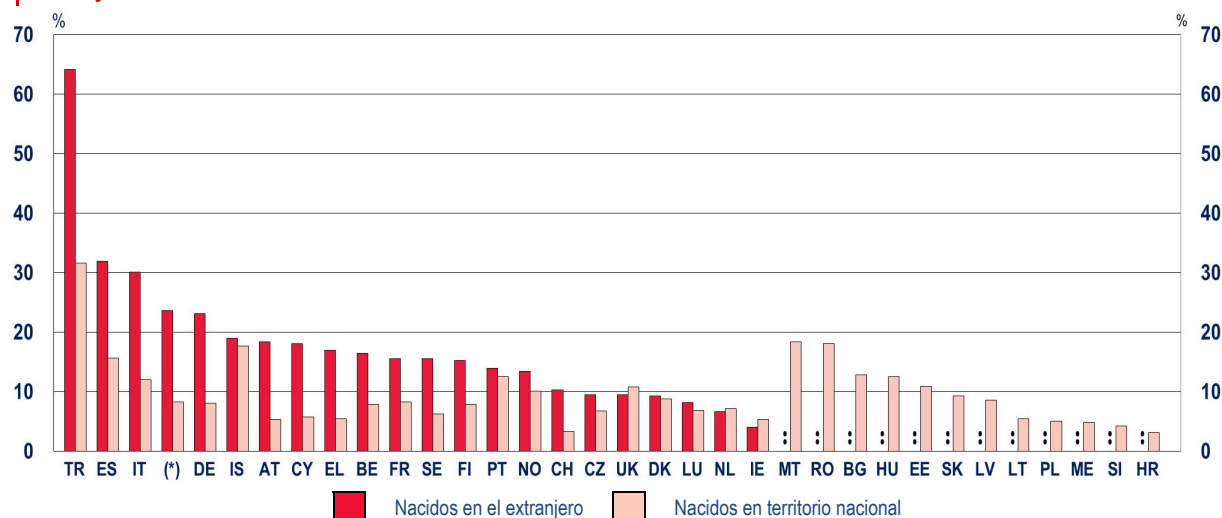
Liechtenstein: datos excluidos, dado que incluyen a jóvenes con residencia y ciudadanía en Liechtenstein, que nacieron en regiones cercanas de Suiza o Austria.

En prácticamente todos los países, la tasa de abandono escolar prematuro entre los jóvenes nacidos en el extranjero es superior a la de los nacidos en territorio nacional.

En lo que respecta al rendimiento escolar de los alumnos de procedencia migrante, los datos obtenidos en encuestas de escala internacional, como el estudio PISA, han constatado de forma sistemática que los alumnos migrantes se encuentran en una posición de desventaja en las sociedades europeas. Como revela el estudio PISA realizado en 2015, si atendemos a la proporción de alumnos con bajo rendimiento escolar, hay una diferencia notable entre los estudiantes migrantes y los estudiantes nacidos en el país de acogida. En ciencias, la diferencia entre estos dos colectivos en lo que respecta a la puntuación obtenida en el estudio PISA es de entre 25 y 33 puntos porcentuales en Suecia, los Países Bajos, Francia, Dinamarca, Bélgica, Grecia, Austria y Eslovenia. Y, aunque el rendimiento académico de los estudiantes de segunda generación es mejor que el de los de primera generación, este sigue siendo inferior al de los alumnos nacidos en territorio nacional. Incluso si se tiene en consideración el estatus socioeconómico como variable, los alumnos migrantes siguen encontrándose en una posición de desventaja considerable en lo que respecta al desarrollo de competencias científicas (OCDE, 2016).

Dado que los alumnos migrantes suelen estar por detrás de sus compañeros en asignaturas importantes durante la educación secundaria inferior, no es de extrañar que muchos de ellos abandonen sus estudios y su formación al finalizar este ciclo o incluso antes. En el Gráfico 16, pueden verse las diferencias entre la población nacida en el extranjero y el conjunto total de la población, para el grupo de edad comprendido entre los 18 y los 24 años, relativas a la tasa de estudiantes que abandonan el sistema educativo y de formación de forma temprana. En prácticamente todos los países, la tasa de abandono escolar prematuro correspondiente a la población nacida en el extranjero es superior a la de la población nacida en territorio nacional. El país en el que esta diferencia es más notable es Turquía (más del 60 %), seguido de España e Italia (con más del 30 %). Por otro lado, encontramos las tasas de abandono escolar prematuro más bajas entre ciudadanos nacidos en el extranjero en Irlanda (4 %), los Países Bajos (6.6 %) y Luxemburgo (8.2 %). De hecho, en dos de estos países (Irlanda y los Países Bajos), la tasa de abandono escolar prematuro es inferior en el caso de los ciudadanos nacidos en el extranjero que en la población nacida en territorio nacional, si bien solo por un estrecho margen. El Reino Unido también pertenece a esta segunda categoría, dado que el 9.5 % de los alumnos nacidos en el extranjero abandonan sus estudios de forma prematura en comparación con un 10.8 % de estudiantes nacidos en territorio nacional.

Gráfico 16. Abandono prematuro de la educación y la formación, población nacida en territorio nacional y en el extranjero, 18-24 años, 2017



(*) = Macedonia del Norte

	TR	ES	IT	(*)	DE	IS	AT	CY	EL	BE	FR	SE	FI	PT	NO	CH	CZ
Nacidos en el extranjero	64.1	31.9	30.1	23.6	23.1	19	18.4	18.1	16.9	16.4	15.5	15.5	15.2	13.9	13.4	10.3	9.5
Nacidos en territorio nacional	31.6	15.6	12	8.3	8.1	17.7	5.3	5.7	5.4	7.9	8.3	6.2	7.9	12.5	10.1	3.3	6.7
	UK	DK	LU	NL	IE	MT	RO	BG	HU	EE	SK	LV	LT	PL	ME	SI	HR
Nacidos en el extranjero	9.5	9.3	8.2	6.6	4.0	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:	:
Nacidos en territorio nacional	10.8	8.8	6.8	7.1	5.3	18.4	18.1	12.8	12.5	10.9	9.3	8.6	5.4	5	4.8	4.2	3.1

Fuente: Eurostat, Alumnos que abandonan de forma prematura la educación y la formación, por sexo y país de nacimiento [edat_ifse_02] (datos recogidos en junio de 2018).

Nota aclaratoria

El término "alumnos que abandonan de forma prematura la educación y la formación", antes denominados "alumnos que abandonan los estudios de forma prematura", se refiere a individuos de entre 18 y 24 años que han llegado a completar, como máximo, la educación secundaria inferior (CINE 2) y que no cursan, actualmente, ningún estudio ni reciben ningún tipo de formación adicional. El indicador "alumnos que abandonan de forma prematura la educación y la formación" se expresa como porcentaje de la población total con una edad comprendida entre los 18 y los 24 años.

Notas relativas a países concretos

Bulgaria, Estonia, Croacia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Eslovenia y Montenegro: datos no disponibles.

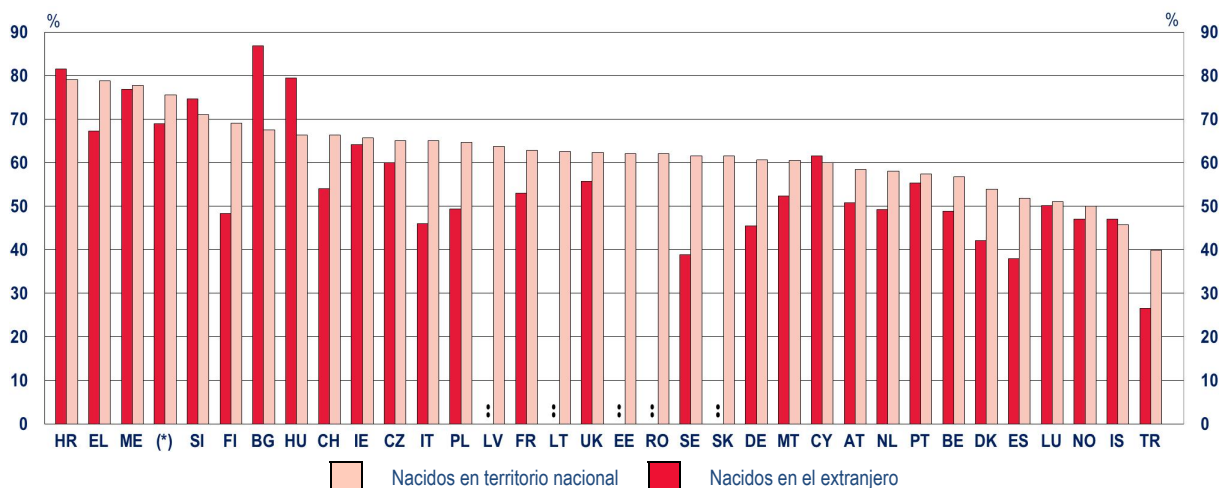
En la gran mayoría de países, el número de alumnos nacidos en territorio nacional que han completado la educación secundaria superior o bien estudios de educación postsecundaria no terciaria es superior al de alumnos nacidos en el extranjero.

Como ya hemos comentado, en la mayoría de países europeos, los jóvenes de procedencia migrante suelen tener un rendimiento escolar más bajo y abandonar su educación y formación antes que sus compañeros nacidos en territorio nacional; lo cual también afecta a su progreso y éxito académico posterior. En el Gráfico 17, se compara el nivel educativo alcanzado por los individuos de entre 18 y 24 años nacidos en el extranjero y los nacidos en territorio nacional. Concretamente, se ponen de manifiesto las diferencias existentes entre los jóvenes nacidos en territorio nacional y los nacidos en el extranjero que han completado o bien la educación secundaria superior o bien estudios de educación postsecundaria no terciaria. En la mayoría de países, el número de individuos nacidos en territorio nacional con este nivel educativo es superior al de individuos nacidos en el extranjero. La diferencia más notoria entre ambos grupos (superior a los 15 puntos porcentuales) la encontramos en Suecia, Finlandia, Italia, Polonia y Alemania. En Bulgaria y Hungría, en cambio, el número de alumnos nacidos en el extranjero que han completado la educación secundaria superior o bien estudios de educación postsecundaria no terciaria es considerablemente superior al de alumnos nacidos en territorio nacional que ha hecho lo mismo, con una diferencia de 19.3 y 13.2 puntos porcentuales, respectivamente.

El hecho de no haber completado la educación secundaria superior suele traer consigo a menudo otros inconvenientes. Aunque no imposible, es muy difícil tener acceso a la universidad sin haber completado, al

menos, la educación secundaria superior; por lo que estos individuos acceden al mercado laboral en una situación de desventaja.

Gráfico 17. Porcentaje de individuos de entre 18 y 24 años que han completado la educación secundaria superior o bien estudios de educación postsecundaria no terciaria (CINE 3-4) que han nacido en el extranjero frente al de los que han nacido en territorio nacional, 2017



(*) = Macedonia del Norte

	HR	EL	ME	(*)	SI	FI	BG	HU	CH	IE	CZ	IT	PL	LV	FR	LT	UK
Nacidos en territorio nacional	79.0	78.8	77.8	75.6	71.0	69.1	67.5	66.3	66.3	65.7	65.1	65	64.7	63.8	62.9	62.6	62.3
Nacidos en el extranjero	81.5	67.2	76.8	68.9	74.6	48.3	86.8	79.5	54	64.1	60	46	49.4	:	53.0	:	55.7
	EE	RO	SE	SK	DE	MT	CY	AT	NL	PT	BE	DK	ES	LU	NO	IS	TR
Nacidos en territorio nacional	62.1	62.1	61.6	61.5	60.6	60.5	60	58.4	58	57.4	56.7	53.9	51.8	51.1	50.0	45.7	39.9
Nacidos en el extranjero	:	:	38.8	:	45.5	52.4	61.5	50.8	49.2	55.3	48.9	42.1	37.9	50.1	47.0	47.0	26.6

Fuente: Eurostat, Población por nivel de estudios, sexo, edad y país de nacimiento (%) [edat_ifs_9912] (datos recogidos en junio de 2018).

Notas relativas a países concretos

Eslovenia: no existe la educación postsecundaria no terciaria.

Experiencias de los alumnos de procedencia migrante respecto al desarrollo de un sentimiento de pertenencia y el sufrimiento de acoso escolar en el colegio

El bienestar mental, emocional y físico de los alumnos influye en su capacidad para establecer relaciones positivas y duraderas, así como para desarrollar la motivación necesaria para aprender y obtener buenos resultados académicos. El sentimiento de pertenencia es una necesidad humana básica (Maslow, 1943). Una persona necesita sentirse aceptada y respetada por los demás y encontrar su lugar dentro de la comunidad para seguir desarrollándose. La pertenencia escolar, es decir, ser aceptados y valorados por sus compañeros y profesores y tener amigos constituye un factor de máxima importancia para que los adolescentes se sientan cómodos en sus centros escolares y sean capaces de progresar (Allen y Kern, 2017). El sentimiento de pertenencia puede aumentar no solo la confianza en sí mismos, sino su motivación académica, así como reducir la ansiedad que pueda generarles la actividad escolar (Goodenow, 1993). En el caso de los alumnos de procedencia migrante y/o de aquellos que hablan en casa un idioma distinto al utilizado en clase, el hecho de desarrollar ese sentimiento de pertenencia es especialmente importante para poder integrarse plenamente en su comunidad escolar y, en última instancia, desarrollar todo su potencial académico.

Las encuestas internacionales a gran escala recopilan información sobre el bienestar y la sensación de seguridad de los alumnos. Asimismo, el Programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA) de 2015 (OCDE, 2018), el Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS) de 2016 ⁽³⁸⁾ y el Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS) de 2016 ⁽³⁹⁾ también se interesaron por

⁽³⁸⁾ <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>

⁽³⁹⁾ <https://iccs.iea.nl/home.html>

el bienestar de los estudiantes y por sus experiencias con el acoso escolar (véanse los Gráficos 18-21). En todos estos estudios, se facilita información sobre el bienestar de los alumnos nacidos en territorio nacional, de los alumnos nacidos en el extranjero, de aquellos que hablan la lengua de instrucción y de aquellos que no lo hacen. De hecho, en el estudio PIRLS 2016, alrededor del 3.9 % de los alumnos europeos de 4º curso que participaron en el estudio ⁽⁴⁰⁾ habían nacido en otro país y cerca del 15.9 % hablaba en casa otro idioma distinto al que se usaba en sus centros escolares ⁽⁴¹⁾. En el estudio ICCS 2016, el 6.3 % de los estudiantes de 8º curso declaró haber nacido en un país distinto al país de acogida y el 13.7 % afirmó no hablar la lengua de instrucción en casa. Debe tenerse en cuenta que en cada país el peso de la inmigración es distinto, como puede verse en los Gráficos 13 y 14.

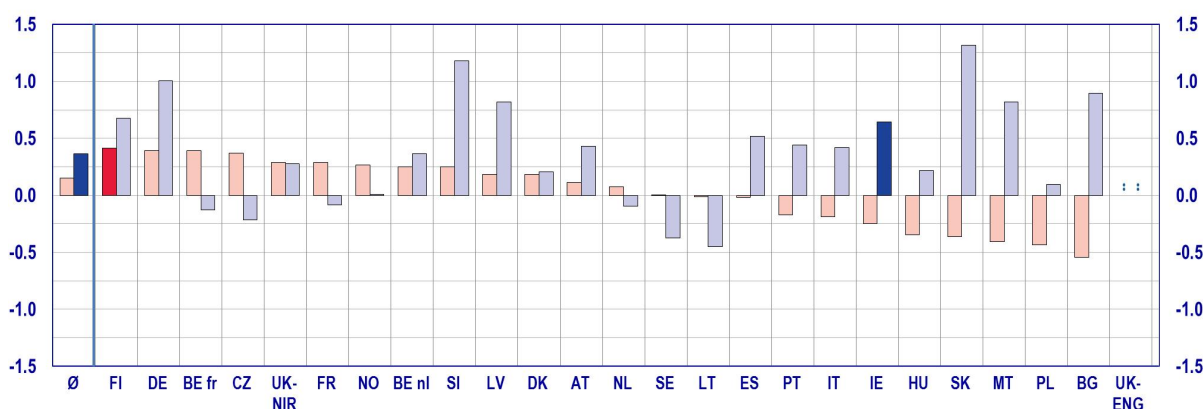
En educación primaria, los alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa desarrollan un mayor sentimiento de pertenencia con respecto a sus centros escolares y sufren menos acoso escolar.

En el estudio PIRLS 2016, se incluyeron una serie de preguntas relativas a la pertenencia escolar de los alumnos, es decir, preguntas con las que pretendía determinarse en qué medida se sentían valorados por sus profesores y orgullosos de su centro escolar. Un segundo grupo de preguntas se interesaba por si habían sufrido alguna forma de acoso escolar por parte de sus compañeros de clase (ser objeto de habladurías o comentarios maliciosos, ser excluidos de actividades/grupos de amigos, sufrir agresiones físicas, etc.).

El Gráfico 18 no muestra grandes diferencias entre los alumnos de 4º curso de primaria nacidos en el país de acogida y los nacidos en otro país en cuanto al sentimiento de pertenencia respecto a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar. Prácticamente ninguna de las diferencias que se aprecian en el gráfico son significativamente diferentes de cero, en términos estadísticos.

Solo se observan diferencias estadísticamente significativas en dos países. En Finlandia, los alumnos de 4º curso de primaria nacidos en el extranjero muestran un mayor sentimiento de pertenencia a sus centros escolares que los alumnos nacidos en territorio nacional. Y, en Irlanda, los alumnos nacidos en el extranjero sufren acoso escolar por parte de sus compañeros de clase con más frecuencia que los alumnos nacidos en territorio nacional.

Gráfico 18. Diferencias entre alumnos de 4º curso nacidos en el extranjero y alumnos de 4º curso nacidos en territorio nacional en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros, 2016



Valores positivos: los alumnos nacidos en el extranjero muestran un **mayor sentimiento** de pertenencia a sus centros escolares y/o son víctimas de acoso escolar con **más** frecuencia.

Valores negativos: los alumnos nacidos en el extranjero muestran un **menor sentimiento** de pertenencia a sus centros escolares y/o son víctimas de acoso escolar con **menos** frecuencia.

Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

	Diferencias estadísticamente significativas	Diferencias estadísticamente NO significativas
Sentimiento de pertenencia al centro escolar		
Sufrimiento de acoso escolar		

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

⁽⁴⁰⁾ Es decir, de los alumnos que participaron en el estudio de 22 países europeos.

⁽⁴¹⁾ En esta cifra también se incluye a hablantes de lenguas minoritarias propias del país de acogida.

Nota aclaratoria (Gráfico 18)

Este gráfico muestra las diferencias en índice sintético entre los alumnos nacidos en el extranjero y los nacidos en territorio nacional:

Sentimiento de pertenencia al centro escolar: valores calculados en función de las respuestas facilitadas por el alumnado a las afirmaciones propuestas en la pregunta: "¿Qué piensas de tu colegio?" – "Me gusta estar en el colegio", "Me siento seguro/a en el colegio", "Me siento parte de este colegio", "Los profesores/as de mi colegio son justos conmigo" y "Estoy orgulloso/a de ir a este colegio". Las posibles respuestas eran las siguientes: "Muy de acuerdo", "Un poco de acuerdo", "Un poco en desacuerdo" y "Muy en desacuerdo" (pregunta G12 del cuestionario de contexto del estudio PIRLS denominado "Cuestionario del alumnado").

Sufrimiento de acoso escolar: información basada en las respuestas obtenidas en la pregunta: "Durante este curso, ¿con qué frecuencia te han hecho las siguientes cosas otros alumnos/as de tu colegio (incluyendo mensajes de texto o a través de Internet)?" – "Burlarse de mí o ponerme mote", "Dejarme fuera de sus juegos o actividades", "Difundir mentiras sobre mí", "Robarme algo", "Pegarme o hacerme daño (p. ej., empujarme, darme golpes, patadas...)", "Obligarme a hacer cosas que no quería", "Contar cosas mías que me dan vergüenza" y "Amenazarme". Las posibles respuestas eran las siguientes: "Al menos una vez a la semana", "Una vez o dos veces al mes", "Varias veces al año" y "Nunca" (pregunta G13 del cuestionario de contexto del estudio PIRLS denominado "Cuestionario del alumnado").

Los datos relativos al país de nacimiento se basan en las respuestas facilitadas por los padres de los alumnos a la pregunta 3A del "Cuestionario sobre el aprendizaje de la lectura" del estudio PIRLS. El término "alumnos nacidos en territorio nacional" se refiere a los alumnos que han nacido en el país de acogida y el término "alumnos nacidos en el extranjero" se refiere a los alumnos que han nacido en otro país distinto al de acogida (véase la Tabla 2 del Anexo).

Para determinar los valores mostrados en el gráfico se ha tenido en cuenta el contexto socioeconómico de los alumnos. Véanse las notas técnicas y la Tabla 3 del Anexo.

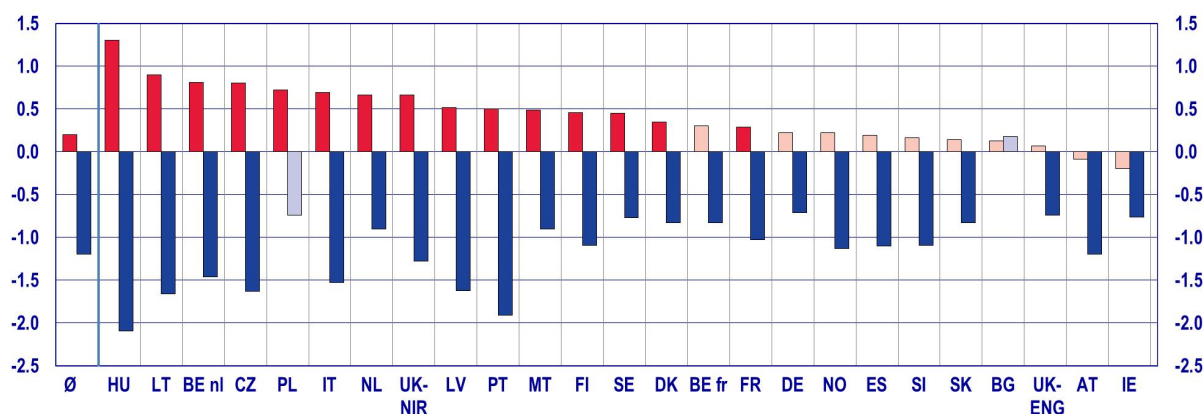
Los sistemas educativos se han clasificado en orden descendente atendiendo al valor de las diferencias en el sentimiento de pertenencia a su centro escolar entre los alumnos nacidos en el extranjero y los alumnos nacidos en territorio nacional. Todos los índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) son iguales o superiores a 0.70 para la pregunta G12 e iguales o superiores a 0.80 para la pregunta G13.

Notas relativas a países concretos

Reino Unido (UK-ENG): datos no disponibles, dado que el Reino Unido (Inglaterra) no realizó el "Cuestionario sobre el aprendizaje de la lectura" del estudio PIRLS.

Sin embargo, tan y como se muestra en el Gráfico 19, si se tiene en cuenta el idioma que los alumnos hablan en sus casas, las diferencias relativas al sentimiento de pertenencia a su centro escolar y al sufrimiento de acoso escolar entre los estudiantes de 4º curso de primaria se hacen más evidentes. En casi todos los sistemas educativos analizados, los alumnos que hablan la lengua de instrucción en sus casas suelen mostrar un mayor sentimiento de pertenencia y sufrir menos acoso escolar en el colegio que aquellos que hablan otro idioma en casa. Sin embargo, cabe destacar que este indicador no tiene en cuenta si los estudiantes han nacido o no en el país de acogida, lo que significa que, entre los alumnos que no hablan la lengua de instrucción, puede haber estudiantes nacidos en el extranjero, estudiantes de segunda generación que hablan otro idioma en sus casas y estudiantes que hablan lenguas minoritarias (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017a).

Gráfico 19. Diferencias entre alumnos de 4º curso que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros, 2016



Valores positivos: los alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa muestran un **mayor** sentimiento de pertenencia y/o son víctimas de acoso escolar con **más** frecuencia.

Valores negativos: los alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa muestran un **menor** sentimiento de pertenencia y/o son víctimas de acoso escolar con **menos** frecuencia.

Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

	Diferencias estadísticamente significativas	Diferencias estadísticamente NO significativas
Sentimiento de pertenencia al centro escolar		
Sufrimiento de acoso escolar		

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

Nota aclaratoria (Gráfico 19)

Este gráfico muestra las diferencias en índice sintético entre los alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen, calculadas en función de las respuestas facilitadas a las preguntas G12 y G13 del cuestionario de contexto del estudio PIRLS denominado "Cuestionario del alumnado" (véase la nota aclaratoria correspondiente al Gráfico 18). Los datos relativos a la lengua que se habla en casa se basan en las respuestas facilitadas a la pregunta G3 del "Cuestionario del alumnado" del estudio PIRLS (véase la Tabla 4 del Anexo).

Para determinar los valores mostrados en el gráfico se ha tenido en cuenta el contexto socioeconómico de los alumnos. Véanse las notas técnicas y la Tabla 5 del Anexo.

Los sistemas educativos se han clasificado en orden descendente atendiendo al valor de las diferencias en el sentimiento de pertenencia a su centro escolar entre los alumnos que siempre o casi siempre hablan la lengua de instrucción en casa y los alumnos que solo la hablan a veces o no la hablan nunca. Todos los índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) son iguales o superiores a 0.70 para la pregunta G12 e iguales o superiores a 0.80 para la pregunta G13.

Según este índice, las diferencias más notables en cuanto al sentimiento de pertenencia de los estudiantes respecto a sus centros escolares las encontramos en Hungría, Lituania, Bélgica (Comunidad flamenca) y la República Checa, donde los alumnos que hablan la lengua de instrucción se sienten considerablemente más cómodos en el colegio que aquellos que no lo hacen. Las diferencias (estadísticamente significativas) más pequeñas en este sentido se observan en Francia y Dinamarca. En cuanto al sufrimiento de acoso escolar, los alumnos que no hablan la lengua de instrucción en sus casas afirman haber sufrido acoso escolar más frecuentemente que aquellos que sí lo hacen; especialmente en Hungría, Portugal, Lituania, la República Checa, Letonia e Italia. En este sentido, se observa una diferencia (estadísticamente significativa) más pequeña entre ambos grupos en Alemania y el Reino Unido (Inglaterra). Curiosamente, las diferencias relativas al sufrimiento de acoso escolar son algo más evidentes que las diferencias relativas al sentimiento de pertenencia al centro escolar y, en la gran mayoría de países, también son significativamente diferentes de cero.

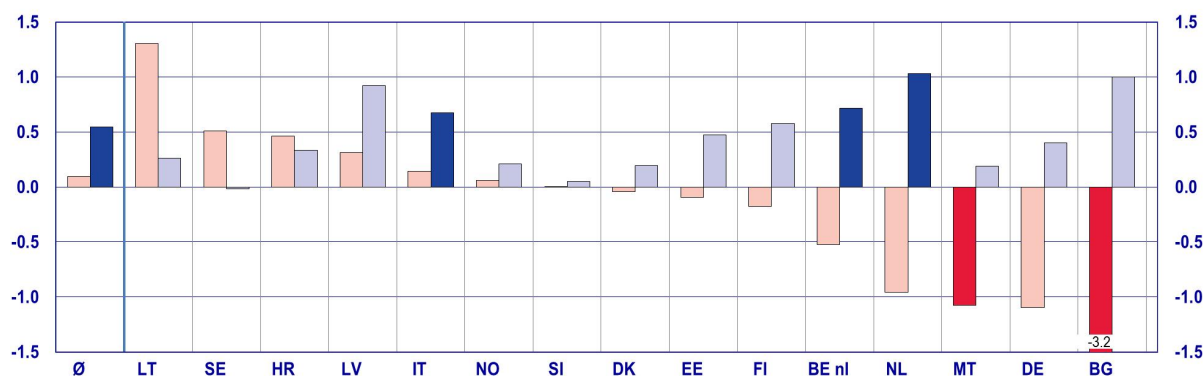
A tenor de los datos que se muestran en los dos gráficos anteriores (Gráficos 18 y 19), puede afirmarse que sí hay diferencias entre los alumnos de 4º curso, tanto en cuanto al sentimiento de pertenencia respecto a sus centros escolares como en cuanto al sufrimiento de acoso escolar, en función de si hablan o no la lengua de instrucción. Sin embargo, no hay ninguna diferencia palpable entre los alumnos que han nacido en el país en el que se ha realizado la encuesta y los que no. En Irlanda, tanto los estudiantes nacidos en el extranjero como los que no hablan la lengua de instrucción en casa declaran haber sufrido acoso escolar por parte de sus compañeros de clase con algo más de frecuencia que los demás.

En educación secundaria inferior, las diferencias entre los alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen, en cuanto al sufrimiento de acoso escolar en el colegio, se reducen respecto a educación primaria.

En el Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana (ICCS) de 2016, se les plantearon a alumnos de 8º curso preguntas similares a las realizadas a estudiantes de 4º curso en el estudio PIRLS 2016 (es decir, en relación con su sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar). El Gráfico 20 ilustra las diferencias existentes entre los alumnos nacidos en el extranjero y los nacidos en territorio nacional en cuanto al sentimiento de pertenencia respecto a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar. Solo se observan diferencias estadísticamente significativas en algunos sistemas educativos. Concretamente, en Bulgaria y Malta, los alumnos de 8º curso nacidos en el extranjero afirmaron tener un sentimiento de pertenencia a sus centros escolares menos acusado que los alumnos nacidos en territorio nacional. Las diferencias más notables entre ambos grupos se observan en Bulgaria.

De los 15 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta, en los Países Bajos, Bélgica (Comunidad flamenca) e Italia, los alumnos de 8º curso nacidos en el extranjero afirmaron haber sufrido acoso escolar por parte de sus compañeros de clase más a menudo que los alumnos nacidos en territorio nacional.

Gráfico 20. Diferencias entre alumnos de 8º curso nacidos en el extranjero y alumnos de 8º curso nacidos en territorio nacional en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros, 2016



Valores positivos: los alumnos nacidos en el extranjero muestran un **mayor** sentimiento de pertenencia y/o son víctimas de acoso escolar con **más** frecuencia.

Valores negativos: los alumnos nacidos en el extranjero muestran un **menor** sentimiento de pertenencia y/o son víctimas de acoso escolar con **menos** frecuencia.

Ø = se refiere a la media de los 15 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

	Diferencias estadísticamente significativas	Diferencias estadísticamente NO significativas
Sentimiento de pertenencia al centro escolar		
Sufrimiento de acoso escolar		

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio ICCS 2017.

Nota aclaratoria

Este gráfico muestra las diferencias en índice sintético entre los alumnos nacidos en el extranjero y los nacidos en territorio nacional:

Sentimiento de pertenencia al centro escolar: valores calculados en función de las respuestas facilitadas por el alumnado a la pregunta: "¿Hasta qué punto estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones sobre el profesorado y alumnado de tu colegio?" – "La mayoría de mis profesores son justos conmigo", "Los alumnos se llevan bien con la mayoría de los profesores", "La mayoría de los profesores se preocupan por el bienestar de los alumnos", "La mayoría de mis profesores escuchan lo que les digo", "Si necesito ayuda extra, mis profesores me la prestan", "La mayoría de los profesores actuaría para evitar que algún/a alumno/a fuese víctima de acoso escolar", "La mayoría de los alumnos de mi colegio se tratan unos a otros con respeto", "La mayoría de los alumnos de mi colegio se llevan bien entre ellos", "Mi colegio es un lugar en el que los alumnos se sienten seguros", "Tengo miedo de que otros alumnos me acosen". Las posibles respuestas eran las siguientes: "Muy de acuerdo", "De acuerdo", "En desacuerdo" y "Muy en desacuerdo" (pregunta Q19 del cuestionario de contexto del estudio ICCS denominado "Cuestionario del alumno").

Sufrimiento de acoso escolar: información basada en las respuestas obtenidas en la pregunta: "En los últimos tres meses, ¿con qué frecuencia has vivido las siguientes situaciones en tu colegio?" – "Que un/a estudiante te pusiera un mote ofensivo...", "Que un/a estudiante dijese cosas de ti para hacer reír a los demás", "Que un/a estudiante amenazase con hacerte daño", "Que otro/a estudiante te agrediera físicamente", "Que un/a estudiante rompiera algo tuyo a propósito", "Que un/a estudiante publicara fotos ofensivas de ti o dijese cosas ofensivas sobre ti en Internet". Las posibles respuestas eran las siguientes: "Cinco o más veces", "Entre 2 y 4 veces", "Una vez" y "Nunca" (pregunta Q20 del cuestionario de contexto del estudio ICCS denominado "Cuestionario del alumno").

Los datos relativos al país de nacimiento se basan en las respuestas facilitadas por los alumnos a la pregunta Q4 del "Cuestionario del alumno" del estudio ICCS. El término "alumnos nacidos en territorio nacional" se refiere a los alumnos que han nacido en el país de acogida y el término "alumnos nacidos en el extranjero" se refiere a los alumnos que han nacido en otro país distinto al de acogida (véase la Tabla 6 del Anexo).

Para determinar los valores mostrados en el gráfico se ha tenido en cuenta el contexto socioeconómico de los alumnos. Véanse las notas técnicas y la Tabla 7 del Anexo.

Los sistemas educativos se han clasificado en orden descendente atendiendo al valor de las diferencias en el sentimiento de pertenencia a su centro escolar entre los alumnos nacidos en el extranjero y los alumnos nacidos en territorio nacional. Todos los índices de consistencia interna (Alfa de Cronbach) son iguales o superiores a 0.80 para la pregunta Q19 e iguales o superiores a 0.70 para la pregunta Q20.

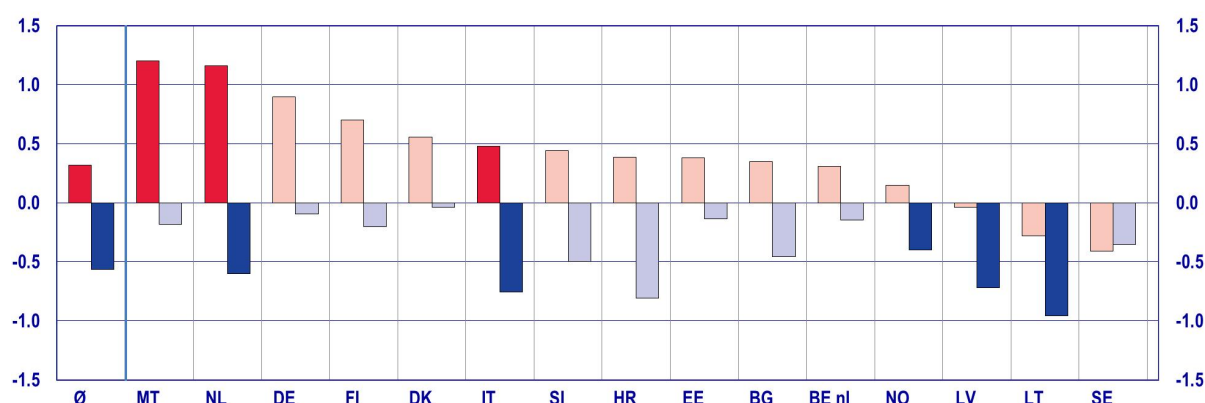
Notas relativas a países concretos

Alemania: los datos indicados se refieren a Renania del Norte-Westfalia.

En el Gráfico 21 se muestran las diferencias entre los alumnos de 8º curso que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen en cuanto a su sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar. Solo se observan diferencias estadísticamente significativas en algunos países. En Malta, los Países Bajos e Italia, los alumnos que hablan la lengua de instrucción en sus casas se sienten considerablemente más cómodos en sus centros escolares que aquellos que no lo hacen. En cuanto al sufrimiento de acoso escolar, en Lituania, Italia, Letonia y los Países Bajos, los alumnos que no hablan la lengua de instrucción en sus casas son víctimas de acoso con más frecuencia que el resto de sus compañeros, que sí lo hacen.

En Malta, tanto los alumnos nacidos en el extranjero como aquellos que no hablan la lengua de instrucción muestran un sentido de pertenencia a sus centros escolares menos acusado que el resto de sus compañeros. En dos de los sistemas educativos analizados, Italia y los Países Bajos, tanto los alumnos nacidos en el extranjero como aquellos que no hablan la lengua de instrucción en sus casas se enfrentan a situaciones de acoso escolar con más frecuencia que los demás en 8º curso.


Gráfico 21. Diferencias entre alumnos de 8º curso que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros, 2016



Valores positivos: los alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa muestran un **mayor** sentimiento de pertenencia y/o son víctimas de acoso escolar con **más** frecuencia.

Valores negativos: los alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa muestran un **menor** sentimiento de pertenencia y/o son víctimas de acoso escolar con **menos** frecuencia.

Ø = se refiere a la media de los 15 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

	Diferencias estadísticamente significativas	Diferencias estadísticamente NO significativas
Sentimiento de pertenencia al centro escolar		
Sufrimiento de acoso escolar		

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio ICCS 2016.

Nota aclaratoria

Este gráfico muestra las diferencias en índice sintético entre los alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen, calculadas en función de las respuestas facilitadas a las preguntas Q19 y Q20 del cuestionario de contexto del estudio ICCS denominado "Cuestionario del alumno" (véase la nota aclaratoria correspondiente al Gráfico 20). Los datos relativos a la lengua que se habla en casa se basan en las respuestas facilitadas a la pregunta Q5 del "Cuestionario del alumno" del estudio ICCS (véase la Tabla 8 del Anexo).

Para determinar los valores mostrados en el gráfico se ha tenido en cuenta el contexto socioeconómico de los alumnos. Véanse las notas técnicas y la Tabla 9 del Anexo.

Los sistemas educativos se han clasificado en orden descendente atendiendo al valor de las diferencias en el sentimiento de pertenencia a su centro escolar entre los alumnos que siempre o casi siempre hablan la lengua de instrucción en casa y los alumnos que solo la hablan a veces o no la hablan nunca.

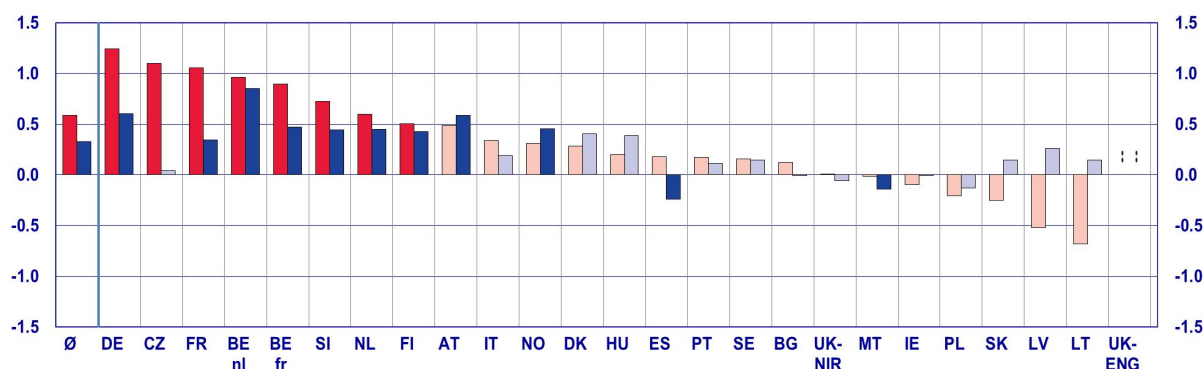
Notas relativas a países concretos

Alemania: los datos indicados se refieren a Renania del Norte-Westfalia.

Los padres de alumnos nacidos en el extranjero y/o que no hablan la lengua de instrucción en casa tienen una opinión más positiva del colegio de sus hijos.

El bienestar escolar de los alumnos también depende de la percepción y de la actitud que tengan sus padres respecto al colegio, el aprendizaje y la enseñanza (Trasberg y Kong, 2017; Smit, Driessen, Sluiter y Slegers, 2007). La percepción que tengan los padres del centro escolar puede verse influida por diversos factores, como pueden ser, por ejemplo, conversaciones que hayan mantenido con sus hijos, con otros padres o con el personal del centro; el rendimiento escolar de sus hijos; la información general que tengan del sistema educativo; y sus experiencias personales anteriores. En el caso concreto de padres con hijos de procedencia migrante, es posible que su propio grado de integración en la sociedad en esos momentos también influya en su opinión.


En el Gráfico 22 se muestran las diferencias en la opinión de los padres sobre el colegio de sus hijos en función de si estos últimos han nacido en el país en el que se ha llevado a cabo la encuesta o no y de si hablan la lengua de instrucción en casa o no.

Gráfico 22. Diferencias en la percepción de los padres sobre el colegio de sus hijos en función del país de nacimiento y la lengua que se habla en casa, 2016

Valores positivos: los padres de alumnos nacidos en el extranjero y/o que no hablan la lengua de instrucción en casa tienen una opinión **más** positiva del colegio.

Valores negativos: los padres de alumnos nacidos en el extranjero y/o que no hablan la lengua de instrucción en casa tienen una opinión **menos** positiva del colegio.

Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

	Diferencias estadísticamente significativas	Diferencias estadísticamente NO significativas
Diferencias entre padres de alumnos nacidos en el extranjero y alumnos nacidos en territorio nacional		
Diferencias entre padres de alumnos que no hablan la lengua de instrucción en casa y alumnos que sí lo hacen		

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

Nota aclaratoria

Este gráfico muestra las diferencias en índice sintético entre los padres de alumnos nacidos en el extranjero y los padres de alumnos nacidos en territorio nacional, así como las diferencias entre los padres de alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa y los padres de alumnos que no lo hacen, en lo que respecta a la percepción que tienen los padres sobre los colegios de sus hijos. Los índices sintéticos se calculan en función de las respuestas facilitadas a las afirmaciones propuestas en la pregunta: "¿Qué piensa del colegio de su hijo/a?" – "El colegio de mi hijo/a hace un buen trabajo haciéndome partícipe de su educación", "El colegio de mi hijo/a proporciona un entorno seguro", "El colegio de mi hijo/a se preocupa por su progreso escolar", "El colegio de mi hijo/a hace un buen trabajo informándome de su evolución", "El colegio de mi hijo/a promueve niveles académicos altos", "El colegio de mi hijo/a hace un buen trabajo ayudando al alumno a mejorar en la lectura". Las posibles respuestas eran las siguientes: "Muy de acuerdo", "Un poco de acuerdo", "Un poco en desacuerdo" y "Muy en desacuerdo" [pregunta Q9 del cuestionario de contexto para padres del estudio PIRLS de 2016, denominado "Cuestionario sobre el aprendizaje de la lectura"].

Los datos relativos al país de nacimiento se basan en las respuestas facilitadas por los padres de los alumnos a la pregunta 3A del "Cuestionario sobre el aprendizaje de la lectura" del estudio PIRLS. El término "alumnos nacidos en territorio nacional" se refiere a los alumnos que han nacido en el país de acogida y el término "alumnos nacidos en el extranjero" se refiere a los alumnos que han nacido en otro país distinto al de acogida (véase la Tabla 2 del Anexo).

Los datos relativos a la lengua que se habla en casa se basan en las respuestas facilitadas a la pregunta G3 del "Cuestionario del alumnado" del estudio PIRLS (véase la Tabla 4 del Anexo).

Para determinar los valores mostrados en el gráfico se ha tenido en cuenta el contexto socioeconómico de los alumnos. Véanse las notas técnicas y la Tabla 10 del Anexo.

Los sistemas educativos se han clasificado en orden descendente atendiendo al valor de las diferencias entre la percepción de los padres con hijos nacidos en otro país y la de los padres con hijos nacidos en territorio nacional.

Notas relativas a países concretos

Reino Unido (UK-ENG): datos no disponibles, dado que el Reino Unido (Inglaterra) no realizó el "Cuestionario sobre el aprendizaje de la lectura" del estudio PIRLS.

En cerca del 50 % de los sistemas educativos que formaron parte del estudio, los padres de alumnos nacidos en el extranjero mostraron una opinión más favorable sobre el colegio de sus hijos que los padres de alumnos nacidos en territorio nacional. Este es el caso de Alemania, la República Checa, Francia, Bélgica (Comunidades flamenca y francófona), Eslovenia, los Países Bajos y Finlandia.

Cuando se analizan las diferencias relativas al idioma que se habla en casa, los padres cuyos hijos no hablan la lengua de instrucción en sus casas también suelen tener una visión más positiva del colegio de sus hijos. Sucede así en 9 sistemas educativos [Bélgica (Comunidades flamenca y francófona), Alemania, los Países Bajos, Austria, Noruega, Eslovenia, Finlandia y Francia]. Por el contrario, en España y Malta, los padres de alumnos que no hablan la lengua en la que se imparten las clases en sus casas tienen una opinión menos positiva de los centros escolares que los padres cuyos hijos sí lo hacen. Curiosamente, en varios de estos países, hay un número relativamente alto de alumnos que no habla la lengua en la que se imparten las clases en sus casas (véase la Tabla 4 del Anexo).

Esta opinión más positiva respecto a los centros escolares de sus hijos que tienen los padres de alumnos de 4º curso nacidos en el extranjero y/o que no hablan la lengua de instrucción en casa es en cierto modo contraria a la opinión pública más extendida. Sin embargo, podría ser una oportunidad, tanto para los centros escolares como para los legisladores, de hacer más partícipes a los padres de estos alumnos en la educación de sus hijos. Como ya se ha mencionado anteriormente, existen numerosos estudios en los que se ha demostrado que la participación de los padres en la vida escolar puede animar a sus hijos a mejorar su rendimiento en clase y reforzar su sentimiento de pertenencia (véase también el Capítulo 3.3 y el II.3.4). Para poder aprovechar al máximo esta oportunidad, es posible que sea necesario realizar más investigaciones con el fin de determinar cuáles son los motivos por los que los padres de alumnos nacidos en el extranjero y los padres de alumnos que no hablan la lengua de instrucción en casa tienen una opinión más positiva del colegio que otros padres: ¿es acaso el resultado de haber logrado establecer una comunicación efectiva entre los centros escolares y los padres de estos alumnos, se debe a factores culturales o, lo que sería mucho más negativo, es sencillamente fruto de una falta de información sobre el rendimiento de sus hijos y la calidad de la enseñanza que se les facilita?

En aquellos centros escolares en los que hay un gran número de alumnos que no habla la lengua de instrucción en casa, los equipos de dirección de los centros registran un menor nivel de participación por parte de los padres.

En cuanto a la involucración real de los padres en la vida escolar, el estudio PIRLS 2016 sugiere que los padres no participan de forma demasiado activa en ningún sistema educativo europeo. En la UE, y de acuerdo con la opinión de los equipos de dirección de los centros escolares, el nivel de participación de los padres en la educación de sus hijos se considera "medio" (véase la nota aclaratoria del Gráfico 23).

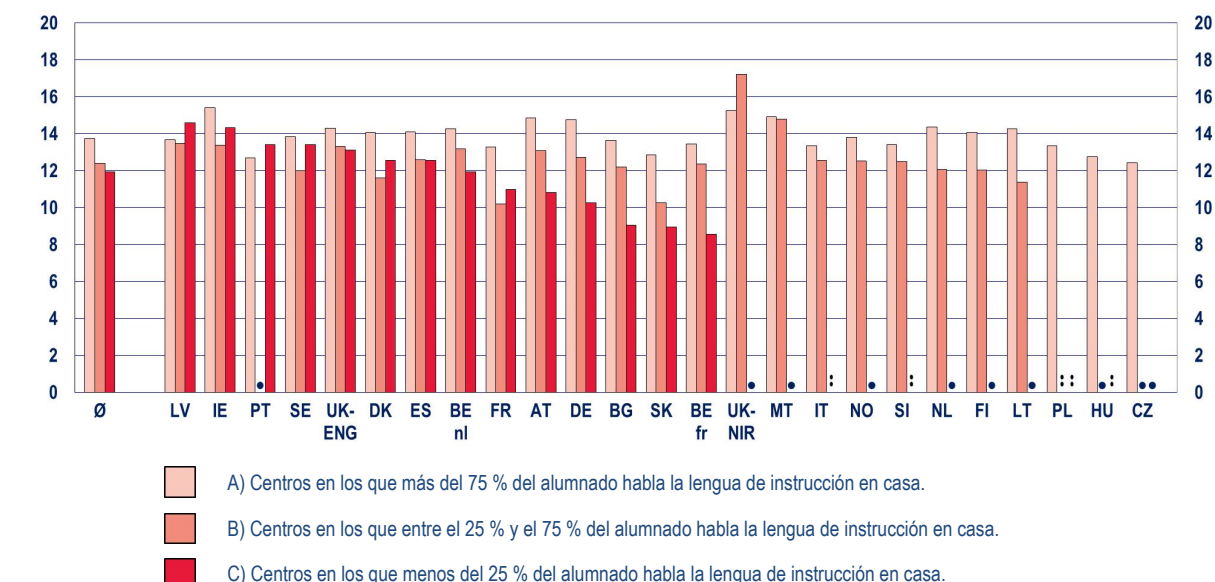
Sin embargo, se observan algunas diferencias entre unos centros escolares y otros. El Gráfico 23 refleja el nivel de participación de los padres en colegios con distintos porcentajes de alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa, según los datos facilitados por la dirección de dichos centros. En el gráfico, además de la media de toda Europa, también se muestra la puntuación media en términos de participación parental de colegios en los que el porcentaje del alumnado que habla la lengua de instrucción en casa supera el 75 % (A), se sitúa entre el 25 % y el 75 % (B) y es inferior al 25 % (C), para cada uno de los sistemas educativos que participaron en el estudio. En la tabla que acompaña estas cifras pueden verse las diferencias, en términos de puntuación media, entre los centros escolares con un alto porcentaje de alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa (más del 75 %), centros escolares mixtos (entre un 25 % y un 75 %) y centros escolares en los que este porcentaje es inferior al 25 %.

En los sistemas educativos europeos, la mayoría de los estudiantes acude a centros escolares en los que al menos el 75 % del alumnado habla la lengua de instrucción en casa. Solo en algunos sistemas educativos el 10 % o más de los estudiantes va a centros escolares en los que menos de una cuarta parte del alumnado habla la lengua en la que se imparten las clases en casa [como en Bélgica (Comunidad flamenca), Bulgaria, Alemania, Letonia, Austria y el Reino Unido (Inglaterra)] (véase la Tabla 11 del Anexo). Para hacer este cálculo se considera el uso en el entorno familiar de una lengua distinta a la utilizada para impartir las clases como un indicador aproximado de la procedencia inmigrante de los sujetos. Sin embargo, debe tenerse en cuenta también que, en algunos países, el porcentaje de estudiantes migrantes puede ser bajo (véase el Gráfico 13 y la Tabla 2 del Anexo) a pesar de que el porcentaje de alumnos que no habla la lengua de instrucción en casa siga siendo alto. Esto puede ocurrir, por ejemplo, cuando hay minorías nacionales o lingüísticas que hablen en sus casas una lengua distinta a la que se utiliza para impartir las clases. Por ejemplo, en Bulgaria, el porcentaje de alumnos nacidos en otros países que participó en el estudio PIRLS 2016 fue del 2.31 %, mientras que el porcentaje de alumnos que iba a centros escolares en los que menos del 25 % del alumnado hablaba la lengua de instrucción en casa fue del 19.2 %. Algo similar sucede en Letonia, donde el porcentaje de alumnos nacidos en el extranjero que participó en el PIRLS 2016 fue del 1.44 %, mientras que el 23.78 % del alumnado iba a centros escolares en los que menos del 25 % hablaba la lengua de instrucción en casa (véase la Tabla 12 del Anexo).

El Gráfico 23 indica que los equipos de dirección de los centros escolares detecta un nivel más bajo de participación por parte de los padres en aquellos colegios en los que hay un porcentaje más reducido de alumnos que habla la lengua de instrucción en casa. Sucede así en Bélgica (Comunidad flamenca), Bulgaria, Alemania, España y Austria (todos ellos con diferencias estadísticamente significativas). Asimismo, en Dinamarca y Francia, el nivel de participación de los padres también es más bajo en los centros escolares en los que el porcentaje de alumnos que habla la lengua en la que se imparten las

clases en casa está entre el 25 % y el 75 % que en los centros en los que este porcentaje supera el 75 %. Sin embargo, los centros escolares en los que menos de una cuarta parte del alumnado habla la lengua de instrucción en casa muestran niveles de participación parental más altos que los centros escolares mixtos (es decir, en los que este porcentaje se sitúa entre el 25 % y el 75 %), según los datos facilitados por la dirección de estos colegios.

Gráfico 23. Nivel de participación de los padres en la educación de sus hijos, según la dirección de los centros escolares, puntuación media, 2016



Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

● = indica que hay menos de 30 alumnos o menos de 5 centros escolares en esa categoría.

	Ø	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	IT	LV	LT
Diferencia entre A y B	1.35	1.08	1.09	1.45	●	2.45	2.01	2.04	1.50	3.11	0.78	0.21	●
Diferencia entre A y C	1.82	4.90	2.33	4.60	●	1.51	4.47	1.10	1.54	2.30	●	-0.91	●
	HU	MT	NL	AT	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-NIR	NO	
Diferencia entre A y B	●	0.14	2.33	1.76	●	0.93	2.59	2.01	1.85	1.00	-1.97	1.29	
Diferencia entre A y C	●	●	●	4.03	-0.74	●	3.90	●	0.45	1.18	●	●	

Las diferencias estadísticamente significativas se señalan en **negrita**.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

Nota aclaratoria

Este gráfico muestra los índices sintéticos medios relativos al nivel de participación de los padres en centros escolares en los que el porcentaje de alumnos que habla la lengua de instrucción en casa: A) es superior al 75 %, B) se sitúa entre el 25 % y el 75 % y C) es inferior al 25 %, en función de las respuestas facilitadas por los equipos directivos de los centros escolares en la pregunta: "¿Cómo calificaría cada uno de los siguientes aspectos en su centro educativo?" – "Implicación de los padres en las actividades del centro", "Compromiso de los padres para garantizar que los alumnos estén en condiciones de aprender", "Expectativas de los padres sobre el rendimiento de los alumnos", "Apoyo de los padres para el rendimiento de los alumnos". Las posibles respuestas eran las siguientes: "Muy alto", "Alto", "Medio", "Bajo" y "Muy bajo". Los índices medios pueden tener un valor comprendido entre 5 y 20 (pregunta Q13 del cuestionario de contexto del estudio PIRLS 2016 denominado "Cuestionario del centro").

Los datos relativos al porcentaje de alumnos que habla la lengua de instrucción en casa se basan en las respuestas facilitadas por los equipos directivos de los centros escolares a la pregunta 4 del "Cuestionario del centro" del estudio PIRLS (véase la Tabla 4 del Anexo).

En el gráfico, los sistemas educativos se han clasificado en orden descendente en función de la puntuación media obtenida respecto al nivel de participación de los padres en aquellos centros escolares en los que menos del 25 % del alumnado habla la lengua de instrucción en casa (véase la Tabla 12 del Anexo).

En la tabla pueden verse las diferencias de puntuación media respecto al nivel de participación parental, según los datos facilitados por la dirección de los colegios, entre centros escolares en los que el porcentaje de alumnos que habla la lengua de instrucción en casa es superior al 75 % y centros escolares en los que este porcentaje se sitúa entre el 25 % y el 75 % (es decir, entre la categoría A y la B), así como entre centros escolares en los que el porcentaje de alumnos que habla la lengua de instrucción en casa es superior al 75 % y centros escolares en los que este porcentaje es inferior al 25 % (es decir, entre la categoría A y la C). El análisis se basa en tres categorías, pero, en algunos sistemas educativos, la muestra analizada en algunas de las categorías estaba formada por menos de 5 centros escolares o por menos de 30 alumnos; unas cifras que no son suficientes para poder considerar los resultados fiables.

La tabla muestra las diferencias entre las puntuaciones medias correspondientes a las categorías A y B, por un lado, y las diferencias entre las puntuaciones medias de las categorías A y C, por otro (véase también la Tabla 13 del Anexo).

Apartado I:

visión global



I.1. GESTIÓN ADMINISTRATIVA

Para que los países puedan adoptar un enfoque eficaz respecto a la integración de los alumnos de procedencia migrante, los sistemas educativos tienen que contar con estructuras administrativas adecuadas. En este capítulo, nos centraremos en cuatro aspectos de carácter administrativo relacionados con la integración del alumnado migrante en el sistema educativo: qué entienden los distintos países por "alumnos de procedencia migrante"; cuáles son los retos políticos a los que se enfrenta la sociedad y cuáles son las estrategias y esfuerzos de coordinación política que se han puesto en marcha para hacerles frente; cómo se lleva a cabo el proceso de dotación de fondos y cuáles son los niveles de la administración que intervienen en él; y, por último, en qué medida los sistemas educativos desarrollan políticas basándose en pruebas sólidas obtenidas en estudios de investigación en lo que respecta al seguimiento y a la evaluación del rendimiento escolar de los alumnos migrantes o bien a la realización de valoraciones de impacto con el fin de medir la eficacia de las políticas desarrolladas en este ámbito.

I.1.1. Definiciones nacionales

Desde el punto de vista estadístico y jurídico, los países europeos comparten algunas definiciones comunes en lo que respecta a la población migrante. Con el fin de poder recopilar datos estadísticos en este ámbito, Eurostat distingue entre inmigrantes de primera generación (es decir, aquellos que han nacido fuera del país de acogida y cuyos padres también han nacido en el extranjero) e inmigrantes de segunda generación (es decir, aquellos que sí han nacido en el país de acogida y cuyos padres y/o madres han nacido en el extranjero). En la legislación internacional y comunitaria se contemplan algunas categorías jurídicas adicionales: como, por ejemplo, nacionales de Estados miembros de la UE, nacionales de terceros países y personas en busca de protección internacional (véase el Capítulo I.2).

Además de los términos de uso común, es posible que las administraciones nacionales hayan desarrollado su propia terminología con el fin de reflejar las circunstancias particulares de cada país. Por tanto, en este apartado, se analizará cuáles son los criterios utilizados más habitualmente por las máximas autoridades competentes para identificar a los niños y jóvenes de procedencia migrante (véase el Gráfico I.1.1) y se establecerá si se utiliza o no una terminología específica en cada sistema educativo. Asimismo, en este apartado también se tendrá en consideración si la política educativa de cada país considera a los alumnos migrantes recién llegados como una categoría propia (véase el Gráfico I.1.2).

Los criterios más utilizados en los documentos políticos de primer nivel para identificar a los niños y jóvenes de procedencia migrante son el país de nacionalidad y la situación migratoria/de residencia.

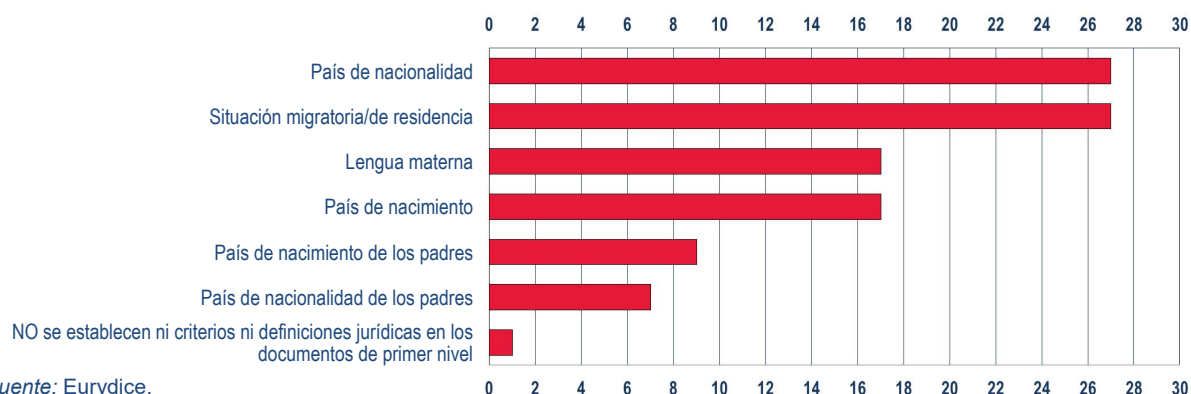
Como ya se indicó en el capítulo "Contexto", los 42 sistemas educativos europeos que se han analizado en este informe han tenido experiencias muy distintas en el ámbito de la inmigración, no solo en cuanto a las cifras de migrantes que reciben, sino también en lo que se refiere a los países de origen y a la situación jurídica de los migrantes. Asimismo, la crisis migratoria y humanitaria más reciente ha afectado a estos países de forma diferente. Por estos y otros motivos, las máximas autoridades competentes aplican criterios distintos en sus políticas nacionales concernientes a los niños y jóvenes de procedencia migrante.

En el Gráfico I.1.1 puede comprobarse que los criterios que se utilizan más habitualmente en los documentos políticos de primer nivel para identificar a los menores de procedencia migrante son el país de nacionalidad y su situación migratoria o de residencia.

Concretamente, el país de nacionalidad es un criterio que se utiliza en 27 sistemas educativos para identificar a los niños y jóvenes que son ciudadanos de otro país. Asimismo, en algunos Estados miembros de la UE, es posible que también se distinga entre "ciudadanos de la UE" y "nacionales de terceros países".

Por otro lado, en 27 sistemas, se tiene en cuenta la situación migratoria o de residencia de los individuos en sus definiciones jurídicas. Muy a menudo, en estos países, se contemplan ciertas situaciones concretas, como por ejemplo, que la persona tenga la condición de refugiado o solicitante de asilo o que bien sea un menor no acompañado. Suele hacerse referencia a las personas que solicitan asilo en el contexto de la implementación de la Directiva 2013/33/UE ⁽⁴²⁾, que apela a los Estados miembros de la UE a que faciliten el acceso a la educación a los solicitantes de asilo en un plazo de tres meses a partir de la fecha de presentación de la solicitud.

⁽⁴²⁾ Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013, por la que se aprueban normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional (texto refundido). Disponible en inglés en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR>

Gráfico I.1.1. Criterios más comunes para identificar a los niños y jóvenes de procedencia migrante, 2017/18

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En el gráfico pueden verse los criterios que suelen utilizarse más habitualmente en los documentos políticos de primer nivel en materia educativa (incluidas leyes, recomendaciones y estrategias, etc.) para identificar a los niños y jóvenes de procedencia migrante. El gráfico muestra el número de países en los que se utiliza cada criterio. En el Anexo se facilita información sobre los criterios utilizados en normativas/recomendaciones de primer nivel en cada país.

El término "situación de residencia" se refiere a cualquier tipo de autorización concedida por un estado que permita a los nacionales de otros países (ya sean nacionales de la UE o de terceros países) residir legalmente dentro de su territorio. Los permisos de residencia se emiten por un periodo mínimo de tres meses.

El término "situación migratoria" se refiere a la base jurídica para la entrada y estancia en el país de acogida, como, por ejemplo, ser ciudadano comunitario; nacional de un tercer país que trabaja, estudia, etc. en el país de acogida; refugiado; solicitante de asilo; menor no acompañado o migrante irregular.

El término "lengua materna" suele referirse habitualmente a la primera lengua o idioma que los niños y jóvenes hablan en sus casas.

Criterios como el "país de nacimiento" y la "lengua materna" se usan en menos de la mitad de los sistemas analizados con la finalidad de identificar a la población de procedencia migrante. El "país de nacimiento" suele permitir identificar a los niños y jóvenes que, a pesar de haber nacido en otro país, han sido nacionalizados desde su llegada al país de acogida. Este criterio ("país de nacimiento") se utiliza en combinación con el "país de nacionalidad" en 13 países y como criterio exclusivo en 3 sistemas más.

Cuando se utiliza la "lengua materna" como criterio, el objetivo suele ser, generalmente, determinar si la lengua materna del menor es el idioma del país de acogida o la lengua de instrucción. Algunos países tienden a centrarse más en las competencias lingüísticas en el idioma del país de acogida que en la información migratoria en sus políticas educativas. Este es el caso de Bélgica (Comunidad flamenca), Francia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En Bélgica (Comunidad flamenca), por ejemplo, a pesar de que la competencia lingüística en el idioma neerlandés es el único criterio que se utiliza para el desarrollo de políticas en materia de educación, también se recaba información relativa a la nacionalidad, país de nacimiento e idioma(s) que habla en casa el menor para fines de investigación (cuyos resultados, en última instancia, contribuyen al asesoramiento normativo y a la supervisión de políticas). En Francia, el término *élève allophone nouvellement arrivé* se aplica a alumnos recién llegados que tienen una lengua materna distinta al francés. Este es un concepto al que se hace referencia habitualmente en los documentos políticos y que resulta fundamental para poder realizar un seguimiento de la integración de los estudiantes migrantes recién llegados. En el Reino Unido (Inglaterra y Gales), se utilizan los términos *students who have English as an additional language (EAL)* (es decir, alumnos que tienen el inglés como lengua adicional) y *students who have Welsh as an additional language (WAL)* (es decir, alumnos que tienen el galés como lengua adicional) como términos específicos en el desarrollo normativo. Aun así, también se recaba información relativa al país de nacionalidad, el país de nacimiento, el origen étnico y el dominio del inglés del alumno, en Inglaterra; y sobre su origen étnico, dominio del inglés y lengua materna, en Gales. También en el Reino Unido (Irlanda del Norte), se ha sustituido el término *EAL* (alumnos que tienen el inglés como lengua adicional) por *newcomer* (recién llegados), que no solo tiene en cuenta la lengua materna de los alumnos, sino también sus necesidades sociales y culturales.

Según los informes facilitados, el país de nacimiento de los padres se utiliza como criterio de identificación en 7 países y el país de nacionalidad de los padres, en 9. Bulgaria, Dinamarca, Eslovenia y Liechtenstein aplican ambos criterios, mientras que el resto usa uno de los dos. Por ejemplo, en Dinamarca, se considera "inmigrante" a una persona que ha nacido fuera de Dinamarca y cuyos padres tampoco han nacido en territorio nacional. Por otro lado, los "descendientes" son personas nacidas en Dinamarca, cuyos padres no solo han nacido en otro país, sino que han mantenido su ciudadanía originaria.

Como ya se ha dicho anteriormente, los países tienden a usar términos y definiciones que responden a convenciones internacionales. Son muy pocos los países que han introducido definiciones nacionales adicionales para referirse a niños y jóvenes de procedencia migrante en su legislación o documentación normativa de carácter nacional. En Estonia, en los documentos de primer nivel, se habla de niños y jóvenes o bien de padres, nacidos en Estonia, que, tras irse a vivir a otro país, han vuelto a Estonia recientemente. Por ejemplo, la Base de datos de información educativa de Estonia distingue la figura de los *Tagasipõõrduja* o "repatriados", es decir, nacionales estonios que regresan al país después de haber estado residiendo en el extranjero. De forma similar, en Polonia, los documentos de primer nivel en materia educativa hablan de "ciudadanos polacos que se han formado en centros escolares de otros países" y que han regresado, posteriormente, a Polonia.

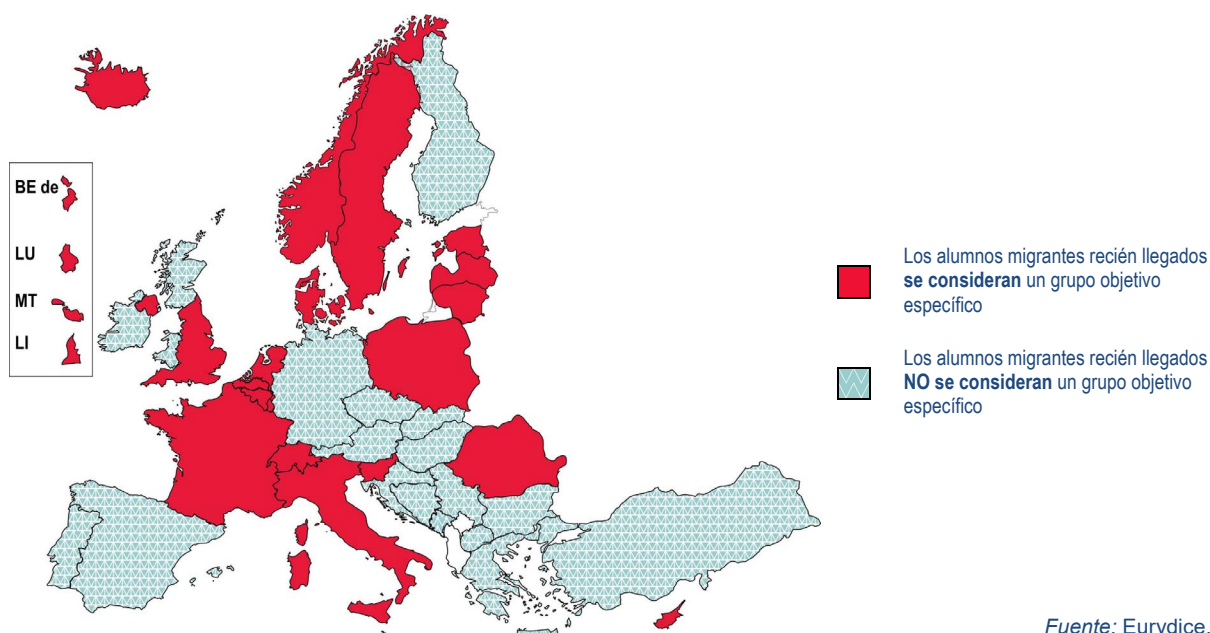
Los criterios y definiciones nacionales mencionadas hasta ahora pueden influir en los derechos y obligaciones en materia educativa que se reconocen a estos individuos (véase el Capítulo I.2), la atención que se les facilita (véase el Capítulo I.3), la dotación de fondos para este tipo de actuaciones (véanse los Gráficos I.1.7-8) y el seguimiento y/o la recopilación de datos de carácter administrativo que se realiza (véanse los Gráficos I.1.9-11). Muy pocos países utilizan los datos de los padres como criterio de identificación; a menudo, a causa de consideraciones legales relacionadas con la protección de datos personales. Sin embargo, conviene tener en cuenta que la información de los padres podría ser de ayuda para identificar a los alumnos de segunda generación (es decir, aquellos que han nacido en el país de acogida y cuyos padres y/o madres han nacido en el extranjero o son ciudadanos de otro país) y poder así desarrollar políticas específicamente orientadas a este grupo objetivo. La "situación migratoria y de residencia", que es el criterio utilizado en la mayoría de países, permite planificar las políticas educativas y ofrecer una atención específica a este colectivo mediante, por ejemplo, la identificación de migrantes a los que se les ha concedido permiso para residir en el país por razones humanitarias y el desarrollo de las políticas necesarias para poder hacer frente a la llegada de un gran número de migrantes en necesidad de atención psicosocial inmediata. Por último, el uso de la "lengua materna" como criterio para identificar a los alumnos migrantes puede ser útil a la hora de asignar recursos para ayudarles en el aprendizaje de la lengua de instrucción o de su lengua familiar (véase el Capítulo I.3.2).

Los alumnos migrantes "recién llegados" se consideran un grupo objetivo específico en alrededor del 50 % de los sistemas educativos de Europa.

Los niños y jóvenes inmigrantes que acaban de llegar al país de acogida se enfrentan a una serie de desafíos de carácter particular. A menudo, ni ellos ni sus familias están familiarizados con el sistema educativo del país de acogida y es posible que no hablen el idioma o idiomas nacionales en el momento de su llegada. Es más, en el caso de los solicitantes de protección internacional, es posible que carezcan de cualquier tipo de documentación que certifique sus conocimientos previos o que no hayan estado escolarizados durante un periodo de tiempo prolongado. De hecho, en algunos casos, puede que estos menores no hayan recibido nunca ningún tipo de educación formal. A lo que se suman las posibles consecuencias psicológicas y físicas del propio proceso migratorio (Comisión Europea, 2013).

Por todo ello, tal y como se refleja en el Gráfico I.1.2, en 23 sistemas educativos, se diferencia a los alumnos migrantes recién llegados de otros migrantes de primera generación, así como de los alumnos de segunda generación que han estado residiendo en el país y participando en el sistema educativo desde hace tiempo. En algunos sistemas educativos, también se identifica a los alumnos recién llegados con el fin de facilitarles atención específica (véanse los Capítulos I.2 y I.3).

En algunos sistemas educativos, la condición de "recién llegado" se define en función de un marco de tiempo específico, que se calcula a partir de su llegada al país de acogida [como en Bélgica (Comunidades flamenca y francófona), Dinamarca, los Países Bajos, Islandia y Noruega]. En otros sistemas, sin embargo, este plazo comienza con su matriculación en el sistema educativo [en Bélgica (Comunidad flamenca), Francia, Eslovenia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte)]. En Bélgica (Comunidad flamenca), por ejemplo, estos alumnos se consideran oficialmente "recién llegados de habla no neerlandesa" (los que les permite recibir una formación introductoria específica) si llevan residiendo en Bélgica (de forma ininterrumpida) menos de un año y llevan matriculados menos de 9 meses en un centro escolar en el que el neerlandés es la lengua de instrucción, no hablan neerlandés en casa ni el neerlandés es su lengua materna y sus competencias lingüísticas en este idioma no son lo suficiente avanzadas como para seguir las clases ordinarias a las que asiste el resto de estudiantes.

Gráfico I.1.2. Alumnos migrantes recién llegados considerados como categoría específica, 2017/18

Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran los sistemas educativos que han desarrollado normativas/recomendaciones de primer nivel en las que se considera a los alumnos migrantes recién llegados como una categoría específica.

Notas relativas a países concretos

España: puede que algunas comunidades autónomas distingan a estos alumnos recién llegados de forma particular.

Este marco de tiempo suele coincidir con el periodo durante el cual se ofrece atención específica a estos alumnos recién llegados, aunque, a menudo, la duración del apoyo adicional puede ser más larga (véase el Gráfico I.2.9 y el Capítulo I.3).

I.1.2. Retos políticos, estrategias y coordinación al más alto nivel

En lo que se refiere a la elaboración de políticas públicas, identificar y analizar los problemas a los que se enfrenta la sociedad, proponer respuestas políticas pertinentes y desarrollar estructuras que permitan implementar y supervisar estos cambios políticos son algunos aspectos clave de la gestión administrativa. En este apartado, nos centraremos concretamente en los principales retos identificados por las máximas autoridades competentes respecto a la integración de los niños y jóvenes de procedencia migrante en los centros escolares (véase el Gráfico I.1.3). Asimismo, también se analizarán las estrategias desarrolladas por las máximas autoridades competentes para hacer frente a estos retos y se identificarán los ámbitos considerados prioritarios (véanse los Gráficos I.1.4 y I.1.5). Dada la complejidad de las políticas de integración y la necesidad de contar con la participación de diversos agentes sociales, en este apartado, también se determinará con qué frecuencia se recurre a organismos de coordinación al más alto nivel de la Administración (véase el Gráfico I.1.6).

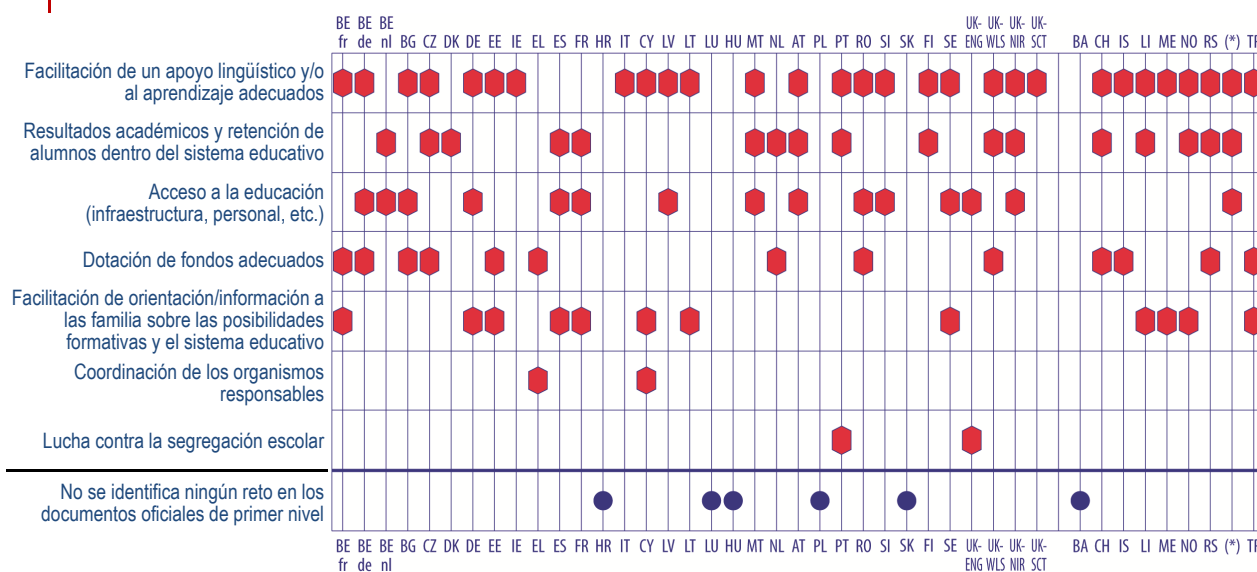
Facilitar las medidas de apoyo lingüístico y al aprendizaje adecuadas a los niños y jóvenes de procedencia migrante se considera un reto en la mayoría de sistemas educativos.

En este apartado se hablará de cuáles son los principales retos a los que se enfrentan las máximas autoridades competentes a la hora de integrar a los niños y jóvenes de procedencia migrante en los sistemas educativos. De acuerdo con los estudios de investigación publicados en este ámbito, algunos de estos retos suelen ser problemas relacionados con el acceso a la educación, la dotación de fondos y la facilitación de una atención de calidad y la mejora de los resultados académicos de los alumnos. En el Gráfico I.1.3 se enumeran los retos a los que las autoridades públicas se enfrentan más habitualmente en toda Europa a la hora de integrar a los niños y jóvenes de procedencia migrante en los centros escolares.

La mayoría de sistemas educativos (en concreto, 29) considera que facilitar un apoyo lingüístico y al aprendizaje de calidad es uno de sus principales retos. Según los datos facilitados, en Bélgica (Comunidad

germanófono), Malta y Portugal, el personal docente no ha recibido formación específica para trabajar con alumnos, de distintos orígenes culturales y lingüísticos, que han llegado recientemente a sus países. De hecho, la mayoría del profesorado carece de los conocimientos y de las habilidades necesarias para abordar la diversidad en el aula y el acceso a materiales didácticos apropiados, adaptados a este tipo de alumnado, es muy reducido. Concretamente, Finlandia tiene dificultades a la hora de implantar un nuevo enfoque que ha introducido recientemente en su programa académico nacional: la conciencia lingüística (o sensibilización sobre la importancia del lenguaje). Suiza, sin embargo, sufre problemas relacionados con la reciente llegada de migrantes pertenecientes a un grupo de edad concreto: un gran número de jóvenes (de entre 16 y 20 años), que no han completado la enseñanza obligatoria. No es posible introducirlos en el curso académico que les correspondería en función de su edad y, debido a su considerable falta de capacitación, tampoco pueden integrarse en el mercado laboral de forma eficaz.

Gráfico I.1.3. Principales retos en la integración de niños y jóvenes de procedencia migrante en los centros escolares, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

(*) = Macedonia del Norte

Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran los tres (como máximo) principales retos identificados en documentos oficiales de primer nivel. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Según la información facilitada por los distintos países, la lucha contra el fracaso escolar y la retención de alumnos dentro del sistema educativo es el segundo reto más importante en Europa (mencionado, concretamente, en 17 sistemas educativos). En los documentos políticos de primer nivel de Bélgica (Comunidad flamenca), España y Suiza, se reconoce abiertamente que el porcentaje de alumnos de procedencia migrante que abandona los estudios de forma prematura es desproporcionadamente alto. En el Reino Unido (Irlanda del Norte) se acusa una importante disparidad entre los resultados académicos obtenidos por los inmigrantes de primera generación y los obtenidos por la población nacida en territorio nacional. Por otro lado, en Finlandia, también se ha informado de que la transición de los alumnos de procedencia migrante de la educación básica a la educación secundaria superior y la educación terciaria no está precisamente libre de dificultades.

Varios factores plantean dificultades en alrededor de un tercio de los sistemas educativos analizados: el hecho de poder facilitar las suficientes plazas escolares y disponer de la infraestructura necesaria; tener la capacidad de ofrecer orientación e información sobre las posibilidades educativas y de formación de los alumnos; y dar acceso a los centros a modalidades apropiadas de financiación, que sean suficientes para facilitar la integración.

En Bélgica (Comunidad germanófono), los protocolos anteriores de recepción de inmigrantes y el número de plazas escolares asignadas a alumnos migrantes recién llegados en centros escolares cercanos a los

centros de recepción resultaron ser insuficientes ante el gran número de migrantes que llegaron a la región. Aun así, este problema abrió un debate y generó una respuesta política que afectó a todo el sistema. Ahora, además de los centros escolares situados en las inmediaciones de los centros de recepción, todos los colegios tienen la obligación de facilitar plazas escolares y atención a los alumnos recién llegados. De forma similar, en Estonia y Malta, la incorporación de un gran número de refugiados a los centros escolares está sometiendo al sistema a una considerable presión. Los refugiados acuden a colegios que se encuentran cerca de los centros de refugiados o bien tienden a instalarse en zonas geográficas desfavorecidas, lo que puede favorecer la segregación residencial o escolar en los colegios ubicados en esos vecindarios. Por otro lado, los órganos administrativos de los centros escolares no tienen la capacidad necesaria para reaccionar con rapidez ante estas nuevas necesidades formativas y de redistribución de recursos. En Grecia y Chipre, ha habido problemas de coordinación entre las máximas autoridades competentes y dificultades para involucrar a los organismos competentes a nivel local en la implementación de estas políticas.

Por último, hay 6 sistemas educativos (Croacia, Luxemburgo, Hungría, Polonia, Eslovaquia y Bosnia y Herzegovina) en los que las máximas autoridades competentes no han identificado de forma expresa ningún reto concreto relativo a la integración educativa de niños y jóvenes de procedencia migrante. Según los datos estadísticos, con excepción de Luxemburgo, estos países se habían visto menos afectados por el fenómeno de la inmigración hasta hace relativamente poco tiempo.

Pocos países cuentan con estrategias o planes de acción específicos de primer nivel para abordar la integración de los alumnos migrantes.

Para poder hacer frente a desafíos que afectan a todo el sistema, las máximas autoridades competentes tienen a su disposición diversas herramientas políticas, entre las que se encuentra el desarrollo de estrategias o planes de acción de carácter global. Estos mecanismos son especialmente útiles cuando los cambios que desean introducirse son complejos y afectan a un gran número de ámbitos normativos y partes interesadas, o bien cuando se requiere más tiempo y recursos considerables para su implementación. Las ventajas de contar con estrategias y planes de acción de carácter global son que, en ellos, se:

- define el enfoque político y los objetivos que desean alcanzarse;
- designa a los organismos responsables;
- establece el calendario para la consecución de las distintas fases del proyecto;
- identifican los recursos económicos necesarios;
- determinan los mecanismos de seguimiento y evaluación necesarios para comprobar la eficacia de las políticas desarrolladas.

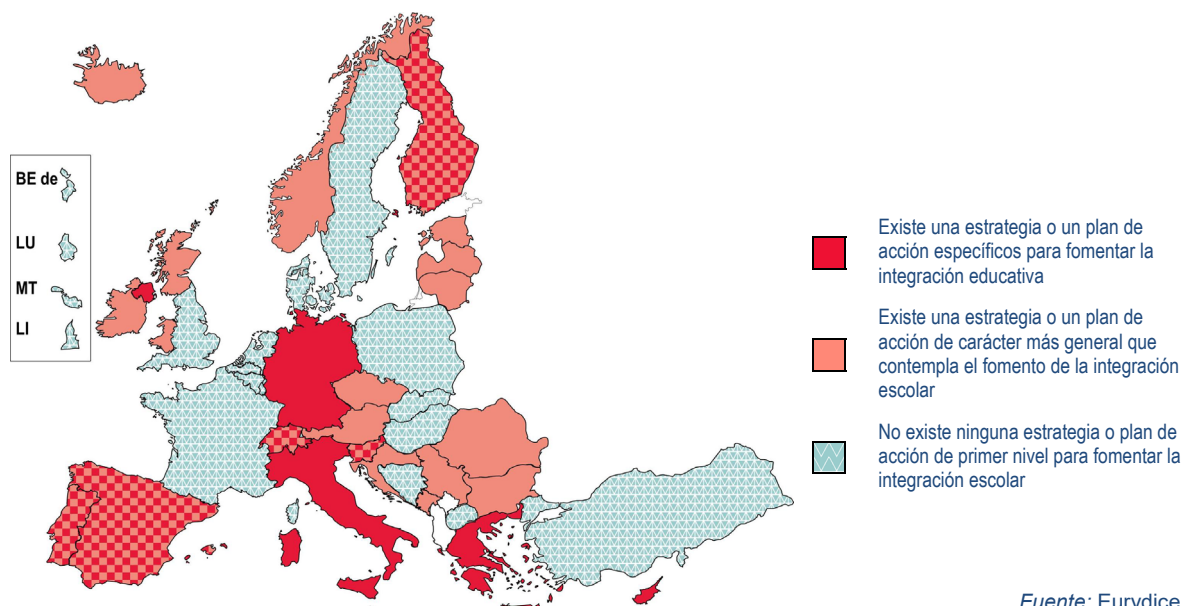
Este es el caso, especialmente, cuando se introducen nuevas políticas y cuando las medidas tomadas afectan a varios ámbitos normativos. De hecho, es posible que una vez que las medidas políticas sean de uso generalizado, dejen de implementarse esas estrategias.

En el Gráfico I.1.4 puede verse que, en 25 sistemas educativos europeos, se han implementado una o más estrategias o planes de acción para abordar la integración de los niños y jóvenes de procedencia migrante en los centros escolares. Sin embargo, dichas estrategias tienen ámbitos de aplicación y alcances diferentes. Algunas se centran especialmente en la educación, mientras que otras tienen un alcance más amplio.

En diez naciones, las máximas autoridades competentes han adoptado una estrategia o un plan de acción específicos para abordar la integración de los alumnos migrantes en el sistema educativo. En Alemania, Grecia, España (en algunas comunidades autónomas), Chipre, Portugal y Eslovenia, estas estrategias abarcan la educación primaria, la educación secundaria general y la formación profesional. Concretamente, en España, todas las estrategias que se han desarrollado en este sentido atribuyen una gran importancia a la formación del cuerpo docente en lo que respecta a la integración del alumnado migrante. Y, en tres sistemas educativos, estas estrategias abarcan varios niveles educativos (además de la educación primaria y secundaria). Concretamente, la educación preescolar, en Grecia; y la educación preescolar y la educación de adultos en Finlandia y Suiza. Además, también en Suiza, esta estrategia se marca objetivos concretos, como, por ejemplo, en lo que respecta a la formación profesional, que dos tercios del total de refugiados y migrantes de entre 16 y 25 años con permiso de residencia temporal estén cursando programas de educación postobligatoria en un plazo de cinco años desde su llegada al país de acogida.

En más de dos tercios de los sistemas educativos con este tipo de estrategias, la integración escolar se enmarca dentro de una estrategia más amplia. La mayoría de ellas pretende integrar a la población migrante en la sociedad de acogida [es el caso de Bulgaria, la República Checa, Irlanda, España, Croacia, Austria, Portugal, Rumanía, Finlandia, el Reino Unido (Gales y Escocia), Suiza, Islandia, Montenegro, Noruega y Serbia]. Estas estrategias de integración social suelen abarcar diversos ámbitos normativos, como el acceso al mercado laboral, la vivienda, los servicios públicos, la educación, etc., y afectan a varios departamentos gubernamentales distintos. En definitiva, la educación se considera un eje más de la integración de los migrantes en la sociedad.

Gráfico I.1.4. Estrategias/planes de acción para la integración de los niños y jóvenes de procedencia migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran las estrategias y planes de acción de primer nivel en Europa. Cuando una estrategia/un plan de acción abarca niveles educativos que no están enmarcados dentro de la categoría CINE 1-3, se indica expresamente en las notas que siguen.

Notas relativas a países concretos

Alemania: los datos se refieren al informe de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales.

España: la integración del alumnado migrante es competencia de las comunidades autónomas. Las estrategias/planes de acción de las distintas comunidades autónomas españolas abarcan varios niveles educativos, pero la mayoría se refiere únicamente a la enseñanza obligatoria.

Italia: los datos se refieren a las Pautas nacionales para la recepción e integración de estudiantes extranjeros (*Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*).

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: las estrategias desarrolladas en los distintos cantones abarcan varios niveles educativos.

Algunas de las estrategias de carácter más general que contemplan la integración en el ámbito escolar se centran en el aprendizaje del idioma. En Estonia, por ejemplo, los programas de desarrollo estructural cofinanciados por la UE se refieren a la adquisición de la lengua estonia por parte de la población nacida en el extranjero (durante la educación general y la formación profesional, entre otros niveles). Y, en Lituania, el Proyecto Gubernamental 2018-2020 destina recursos a la realización de estudios sobre la integración de los ciudadanos repatriados y al desarrollo de pruebas de aptitud lingüística en idioma lituano para la población nacida en el extranjero.

Solo algunos países disponen tanto de una estrategia específica dentro del ámbito educativo como de una estrategia más amplia en la que se tiene en cuenta la educación, entre otros aspectos (estos países son España, Portugal, Eslovenia, Finlandia y Suiza). En Portugal, el Plan Estratégico para la Migración contempla la intervención en el ámbito educativo. Por ejemplo, a través del fortalecimiento de la enseñanza del portugués como segundo idioma mediante la creación de programas de enseñanza específicos o el fomento de la educación intercultural y de la concienciación respecto a los problemas relacionados con el reconocimiento de títulos académicos y profesionales. Por otro lado, la estrategia adoptada en 2015 por el Ministerio de Educación portugués se centra en la recepción de los niños y jóvenes refugiados en los centros escolares. Asimismo, en Eslovenia, se han desarrollado dos estrategias en el ámbito educativo. La primera es

la "Estrategia para la integración de menores inmigrantes, alumnos de educación básica y educación secundaria superior, en el sistema educativo de la República de Eslovenia", que aborda aspectos como el acceso a la educación, la diversidad, el multiculturalismo y la educación intercultural. La segunda es la "Resolución sobre el Programa nacional para una política lingüística 2014-2018", con la que pretenden ofrecerse mejores oportunidades, tanto a padres como a hijos, para aprender la lengua eslovena; y desarrollar tanto un plan de estudios básico para la enseñanza del esloveno como segundo idioma como nuevo material pedagógico.

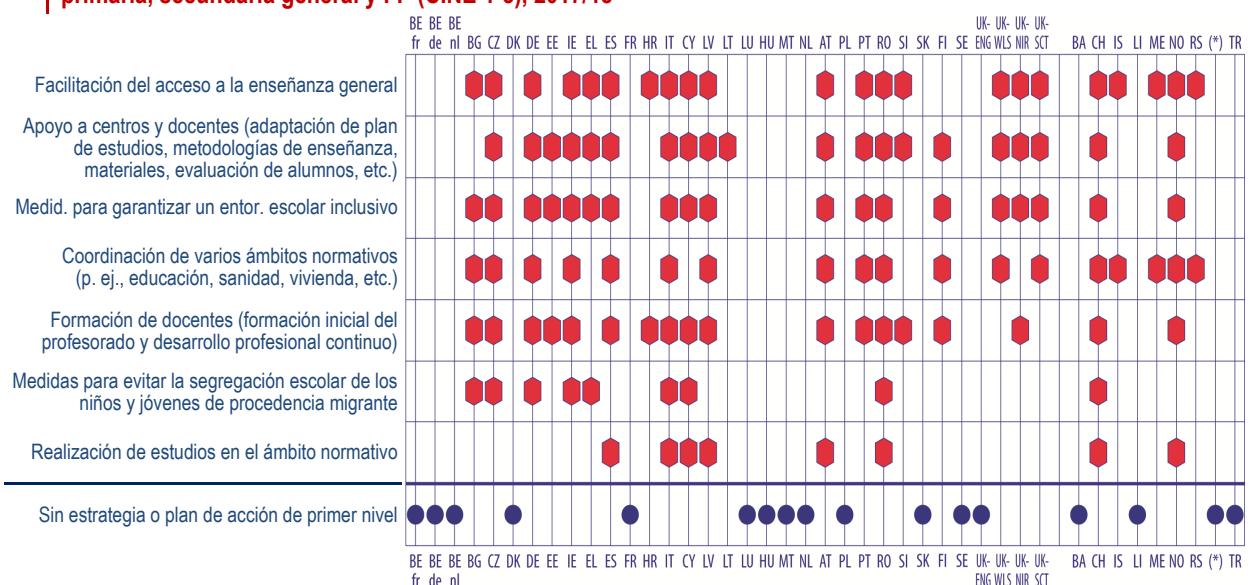
Prácticamente todas estas estrategias se han ido publicando con posterioridad a 2014 y la mayoría de ellas tiene un marco de ejecución de 3 o 5 años, por lo que son proyectos que están actualmente en desarrollo. Casos excepcionales son los de Austria, Eslovenia y el Reino Unido (Irlanda del Norte), donde la implementación de este tipo de estrategias se remonta a antes de 2010. En Austria, por ejemplo, las máximas autoridades competentes adoptan planes de acción de carácter anual dentro de una estrategia que se puso en marcha en el país antes de 2010. En Irlanda del Norte, el documento estratégico "Para que todos los colegios sean buenos colegios: cómo prestar apoyo a los alumnos recién llegados" (2009) se encuentra actualmente en proceso de revisión y está previsto que se apruebe una nueva política en esta materia a finales de 2019. Muchos de los planes de acción y estrategias más recientes [como es el caso de Alemania, Bulgaria, Portugal, Rumanía, Finlandia, el Reino Unido (Escocia), Suiza y Serbia] hacen referencia, específicamente, a la integración de refugiados y solicitantes de asilo.

En cambio, son 18 los países que no disponen de una estrategia o de un plan de acción para abordar la integración de niños y jóvenes de procedencia migrante, aunque esto no significa que no hayan puesto en marcha políticas en esta materia. Francia, por ejemplo, cuenta desde hace varios años con políticas relativas a los alumnos no francófonos recién llegados al país y a aquellos sin escolarización previa. De forma similar, en Bélgica, los Países Bajos y Suecia, también se han adoptado medidas políticas de carácter transversal (véanse los Capítulos I.3 y I.4).

Las estrategias de primer nivel abarcan una gran variedad de áreas de intervención.

En el Gráfico I.1.5 puede verse que, en aquellos casos en los que se dispone de estrategias o planes de acción de primer nivel, en la mayoría de países estos suelen abarcar una gran variedad de áreas de intervención.

Gráfico I.1.5. Aspectos prioritarios abordados en estrategias/planes de acción de primer nivel, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran las prioridades establecidas en las estrategias y planes de acción de primer nivel en lo que respecta a la integración de niños y jóvenes de procedencia migrante en los centros escolares. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

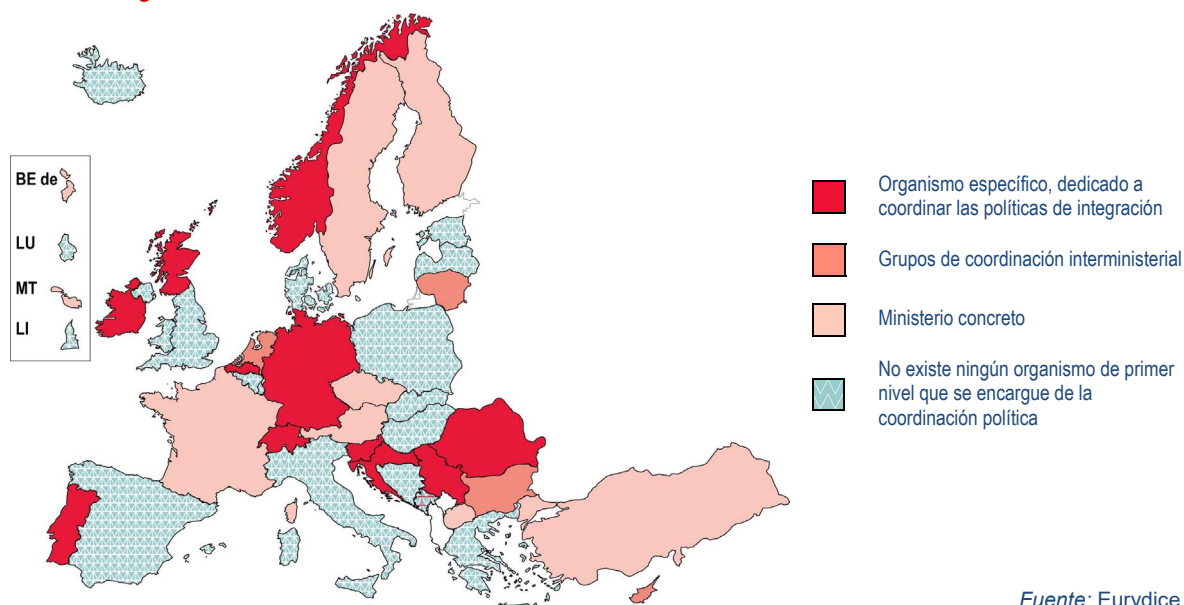
En prácticamente todos los sistemas educativos que cuentan con una estrategia o plan de acción en este ámbito, se considera la "facilitación del acceso a la enseñanza general" como una prioridad estratégica. El apoyo a los centros escolares y a los docentes, la formación de los docentes, el fomento de medidas para garantizar un entorno escolar inclusivo y la coordinación de las distintas partes interesadas son, todas ellas, consideradas prioridades por más de dos tercios de los sistemas que cuentan con una estrategia específica. En cambio, solo 8 países de los que disponen de una estrategia específica en este ámbito consideran una prioridad la lucha contra la segregación escolar y el desarrollo de estudios relacionados con la integración del alumnado de procedencia migrante.

En prácticamente la mitad de los sistemas considerados, se ha creado un organismo de primer nivel encargado de coordinar las políticas encaminadas a fomentar la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares.

Las políticas encaminadas a fomentar la integración efectiva de los niños y jóvenes de procedencia migrante en los centros escolares son muy variadas. Y a ellas se suma el impacto que las políticas desarrolladas en el ámbito de la educación, la vivienda, la sanidad, la juventud, el empleo, etc. pueden tener sobre los niños migrantes y sus padres. Dada la complejidad de este ámbito y el gran número de agentes involucrados, es necesario que la planificación, implementación y supervisión de estas políticas se coordine al más alto nivel con el fin de obtener resultados positivos y duraderos. Contar con un único organismo de coordinación, con una misión clara, influencia política y poder de intervención, permite garantizar que las políticas de primer nivel se pongan en práctica de manera coherente y que los sistemas puedan adaptarse a los cambios y, de ser necesario, reaccionar con rapidez ante ellos (Ahad y Benton, 2018).

En el Gráfico I.1.6 puede observarse que en 24 de los 42 sistemas analizados, se ha encomendado a un organismo de coordinación de primer nivel la misión de garantizar que los demás organismos de primer nivel y los agentes responsables en los niveles administrativos inferiores (incluido el regional, local y escolar) se comuniquen entre sí y acuerden en conjunto una agenda política en ámbitos como la educación, la vivienda, la sanidad, etc. con el fin de promover la integración de los niños y jóvenes de procedencia migrante en los centros escolares. Este organismo puede adoptar distintas formas: puede ser una institución ya existente, o bien de nueva creación, a la que se le haya encomendado específicamente desarrollar su actividad en el ámbito de la integración social de la población migrante; o un grupo de coordinación formado por representantes de distintos organismos pertinentes, encargado de supervisar la implementación de estas políticas y con capacidad para tomar ciertas decisiones; o bien un ministerio competente, entre cuyas funciones se encuentre la de fomentar la integración de los migrantes. La mayoría de estos organismos de coordinación se centran en políticas relacionadas con la integración de todo tipo de personas de procedencia migrante, en general. La educación y la integración de los niños y jóvenes en sus respectivos centros escolares es tan solo uno de los ámbitos en los que trabajan.

Gráfico I.1.6. Organismos de primer nivel encargados de coordinar las políticas que afectan a la integración del alumnado migrante en los centros escolares, 2017/18



Fuente: Eurydice.

En 11 países, un organismo especializado de primer nivel se encarga de coordinar este tipo de políticas a nivel nacional. Su objetivo suele ser el de facilitar la integración social de la población de procedencia migrante. Así ocurre en Bélgica (Comunidad flamenca), Alemania, Croacia, Irlanda, Portugal, Rumanía, Eslovenia, el Reino Unido (Escocia), Suiza, Noruega y Serbia (en el Anexo se ofrece más información sobre los organismos concretos). En España, el responsable de gestionar la política en materia de inmigración es el gobierno central, aunque las comunidades autónomas tienen poder de decisión respecto a sus políticas de integración. Asimismo, a nivel estatal, el Foro para la integración social de los inmigrantes desempeña un papel tanto informativo como consultivo. Concretamente, formula propuestas y recomendaciones encaminadas a promover la integración de los inmigrantes y refugiados en la sociedad española, recopila información y supervisa los programas y actividades puestos en marcha por la Administración General del Estado, las comunidades autónomas y las administraciones locales en pos de la integración social de la población migrante.

En Bulgaria, Chipre, Lituania y los Países Bajos, el responsable de llevar a cabo esta coordinación es un grupo de coordinación interministerial.

En algunos países, se le han atribuido las labores de coordinación de este tipo de políticas a un ministerio concreto. En la República Checa, Luxemburgo y Austria, se trata del Ministerio del Interior o del Ministerio de Asuntos Exteriores, que se encarga de coordinar todas las políticas relacionadas con la migración, incluidas aquellas relativas a la integración social y escolar. En Malta, el responsable de realizar esta labor es el Ministerio de Asuntos Europeos. En Suecia, el organismo que está a cargo de la coordinación de las políticas de integración (también en el ámbito de la educación) es el Ministerio de Empleo. En Finlandia, es el Ministerio de Empleo y Economía. En Macedonia del Norte, el responsable de desarrollar políticas de integración es el Ministerio de Trabajo y Política Social. En Bélgica (Comunidad germanófona), Francia y Turquía, el organismo que supervisa este ámbito es el ministerio competente en materia de educación. Asimismo, en Francia, existe una coordinación interministerial en lo concerniente a ciertas labores y grupos objetivo. Concretamente, la facilitación de información y las tareas de recepción tanto de los menores como de sus familias es una responsabilidad compartida entre el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación Nacional; y la recepción de los menores no acompañados, por ejemplo, es una responsabilidad compartida entre siete instituciones.

En 18 sistemas educativos, no existe ningún organismo de primer nivel encargado de liderar la coordinación de las políticas de integración. Estas responsabilidades pueden compartirse entre varios ministerios, como es el caso de Italia y Letonia (en los que participan en estas labores tres y cuatro ministerios, respectivamente), o bien de Luxemburgo (donde son cinco organismos distintos, con distintos niveles de competencias, los que desempeñan estas funciones). En Grecia, en cambio, el Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos coopera con el resto de organismos competentes en la recepción de refugiados y el desarrollo de protocolos de integración.

I.1.3. Financiación encaminada a fomentar la integración del alumnado de procedencia migrante

Se ha constatado que la asignación de recursos con el fin específico de reducir la disparidad entre los alumnos nacidos en el país de acogida y los alumnos migrantes, en lo que a logros escolares se refiere, se refleja en los resultados académicos obtenidos por estos últimos (OCDE, 2009). A la hora de diseñar mecanismos de financiación, los responsables políticos deben determinar qué grupos objetivo requieren fondos adicionales y decidir qué nivel administrativo del sistema educativo deberá gestionar dichos recursos. Solo entonces es posible distribuirlos entre los distintos niveles educativos (*ibid.*). En un informe realizado por la NESSE (2008), se recomendaba la asignación de recursos financieros suplementarios a los centros escolares en los que hubiera una proporción muy elevada de alumnos migrantes. Esta provisión de fondos debe entenderse como una inversión, en vez de como un gasto (*ibid.*).

En el siguiente apartado, se analizarán las principales vías de dotación de fondos encaminados a fomentar la integración del alumnado migrante en los centros escolares. En el Gráfico I.1.7, se diferencia entre fondos suministrados por: (a) las máximas autoridades competentes, y (b) las autoridades locales; mientras que el Gráfico I.1.8 se centra en los criterios considerados a la hora de asignar dichos fondos. En este informe no se han tenido en cuenta las dotaciones de fondos de carácter privado que puedan recibir los centros escolares.

Asimismo, en este documento, tampoco se entra a valorar qué métodos de financiación son mejores que otros. De hecho, como afirman Sugarman, Morris-Lange y McHugh (2016, p. 2), "como sucede con cualquier reto político de complejidad, no existe un único diseño para la provisión de fondos suplementarios que pueda considerarse el mejor. La idoneidad de un diseño depende de las necesidades de la población

estudiantil y del contexto educativo, incluida la capacidad de las escuelas y de los sistemas escolares para satisfacer dichas necesidades".

En más de la mitad de los países, los esfuerzos de integración de la población migrante son financiados por las máximas autoridades competentes con cargo a una partida específica o a una partida dedicada a estudiantes desfavorecidos.

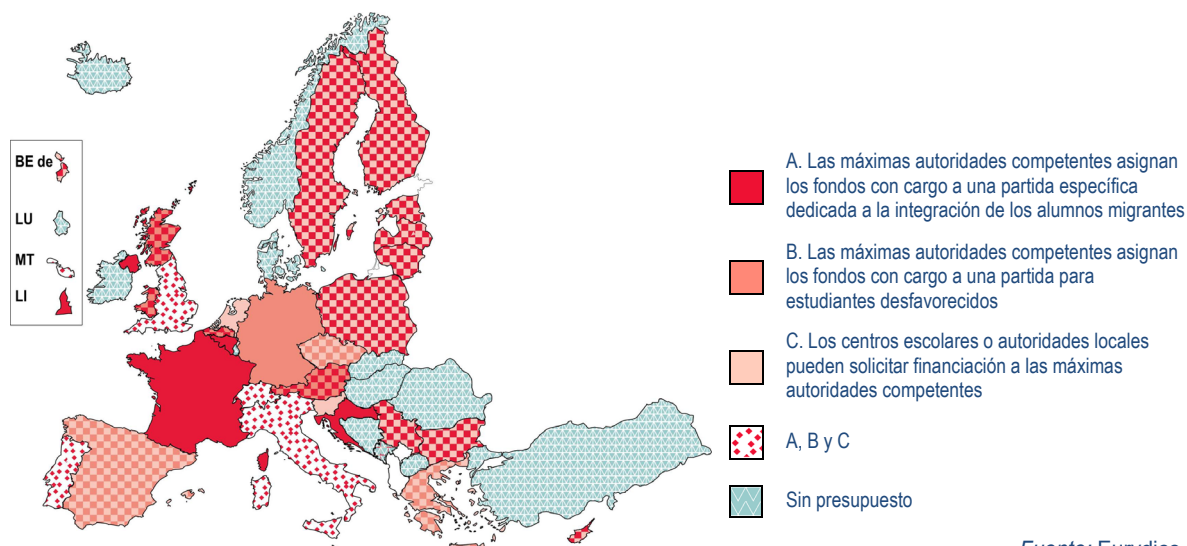
Existen tres vías principales de dotación de fondos para fomentar la integración del alumnado migrante por parte de las máximas autoridades competentes (véase el Gráfico I.1.7 A):

- con cargo a una partida específica para alumnos migrantes;
- con cargo a una partida más general para estudiantes desfavorecidos;
- previa solicitud de fondos suplementarios por parte de los centros escolares o autoridades locales.

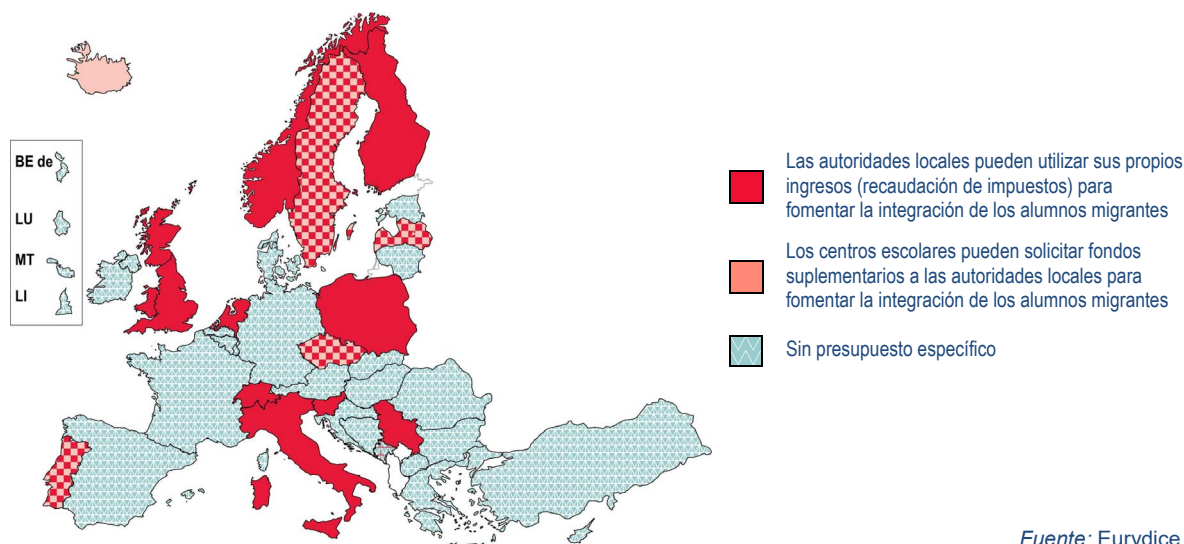
Por un lado, en Italia, Malta, el Reino Unido (Inglaterra) y Suiza, se recurre a estos tres mecanismos; mientras que en 12 de los países analizados no se utiliza ninguno de ellos.

Gráfico I.1.7. Provisión de fondos para fomentar la integración del alumnado migrante por parte de las máximas autoridades competentes y las autoridades locales, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18

A. De las máximas autoridades competentes



B. De las autoridades locales



Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran las posibles fuentes de financiación facilitadas por las administraciones de primer nivel y administraciones locales para fomentar la integración de la población migrante y se indica si los centros escolares/autoridades locales tienen la posibilidad o no de solicitar fondos suplementarios. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos (Gráfico I.1.7)

Bélgica (BE nl): solo se refiere a la educación primaria y a la educación secundaria inferior general.

Estonia: la información del Gráfico A solo se refiere a la FP. La información del Gráfico B solo se refiere a la educación primaria y a la educación secundaria inferior general.

España y Malta: no se incluye la FP.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

Países Bajos: en el Gráfico A, no se incluye la FP.

Polonia: la categoría "A" del Gráfico A se refiere al mecanismo existente para reforzar el componente educativo en el presupuesto general que se asigna a las autoridades locales para gestionar los centros escolares.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: solo se refiere a la educación primaria y a la educación secundaria inferior general. Los mecanismos de provisión de fondos pueden variar de un cantón a otro y de una administración local a otra.

Como puede verse en el gráfico, 18 sistemas educativos atribuyen fondos con cargo a una partida específica para fomentar la integración de los alumnos migrantes. De hecho, en cinco de ellos [Bélgica (Comunidad francófona), Francia, Croacia, el Reino Unido (Irlanda del Norte) y Liechtenstein], este es el único método de provisión de fondos utilizado por las máximas autoridades competentes. En Lituania, por ejemplo, dentro del sistema de atribución de fondos que ellos llaman "bolsa de estudiantes", se contempla la provisión de fondos suplementarios específicos para migrantes recién llegados al país y migrantes retornados.

En un número considerable de sistemas educativos (concretamente, 13), se atribuye este tipo de fondos con cargo a una partida general para estudiantes desfavorecidos. En Austria y el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia), puede destinarse dinero para esta finalidad tanto con cargo a una partida específica como a una partida general para estudiantes desfavorecidos.

Uno de los sistemas educativos que disponen de partidas específicas para cubrir las necesidades de los estudiantes desfavorecidos es Alemania, donde, en algunos *Länder* (o estados federados), la atribución de fondos suplementarios se realiza en función de una serie de índices socioeconómicos; aunque los centros escolares situados en zonas socialmente desfavorecidas también reciben fondos suplementarios en aquellos *Länder* que carecen de dichos datos. Asimismo, en el Reino Unido (Escocia), los "fondos propios para estudiantes (o *Pupil Equity Funding*)" tienen como prioridad reducir las diferencias académicas asociadas a la pobreza y, por este motivo, se conceden a los centros escolares en función del número de alumnos que cumplen las condiciones para poder beneficiarse de las becas de comedor escolar; lo que podría incluir a alumnos de procedencia migrante.

En 14 sistemas educativos, bien los centros escolares o las autoridades locales pueden solicitar financiación a las máximas autoridades competentes en función de sus necesidades. En Eslovenia y los Países Bajos, la solicitud de recursos económicos suplementarios es el único método disponible para disponer de fondos con el fin de fomentar la integración del alumnado migrante. Actualmente, en los Países Bajos, los colegios de primaria pueden solicitar fondos suplementarios, que se asignan a tanto alzado en función del número de solicitantes de asilo que haya. Para poder solicitarlos, se exige un número mínimo de alumnos y los fondos atribuidos no pueden superar una cuantía máxima. Los centros de secundaria, por otra parte, pueden solicitar financiación para todos los estudiantes extranjeros que hayan llegado al país durante los dos años anteriores, tanto si son refugiados como si son otro tipo de migrantes de dentro o fuera de la Unión Europea. No se exige ni un número mínimo de alumnos ni hay fijada una cuantía máxima. Aun así, a partir del 1 de abril de 2019, los centros de secundaria recibirán automáticamente estos fondos suplementarios sin necesidad de solicitarlos.

Los centros escolares o autoridades locales pueden solicitar fondos suplementarios para fomentar la integración de los alumnos migrantes a través de distintas vías. Los centros escolares/las autoridades locales pueden solicitar a las máximas autoridades competentes financiación para proyectos concretos en 11 sistemas educativos [Bulgaria, la República Checa, Estonia, España, Italia, Letonia, Malta, Portugal, Eslovenia, Serbia y el Reino Unido (Inglaterra)]. Asimismo, en cuatro países (Grecia, Letonia, Portugal y Suecia), las autoridades locales pueden solicitar a las máximas autoridades competentes que se aumente el importe a tanto alzado que se les haya asignado en un primer momento. Esta cantidad representa una partida del presupuesto general a la que las autoridades locales pueden recurrir para fines distintos a los educativos. Por último, los centros escolares/las autoridades locales pueden solicitar que se aumente su presupuesto en educación en ocho de los sistemas educativos analizados [Bélgica (Comunidad germanófona), la República Checa, Chipre, Letonia, Lituania, Malta, los Países Bajos y Eslovenia].

Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad germanófona), además de la atribución general de fondos por parte de las máximas autoridades competentes, los centros escolares también pueden solicitar recursos adicionales en función del número de alumnos de procedencia migrante que tengan en sus aulas. De esta forma, pueden concedérseles más horas de docencia para impartir clases o cursos preparatorios para los alumnos de procedencia migrante. En Chipre, los colegios pueden solicitar al Ministerio de Educación o bien más horas de docencia o bien más personal docente en función del número de alumnos de procedencia migrante que tengan. De hecho, el número de alumnos migrantes que hay en un centro escolar o en un municipio es uno de los principales criterios que se utilizan a la hora de asignar fondos para estos fines (y es algo sobre lo que se hablará en más detalle en el próximo apartado).

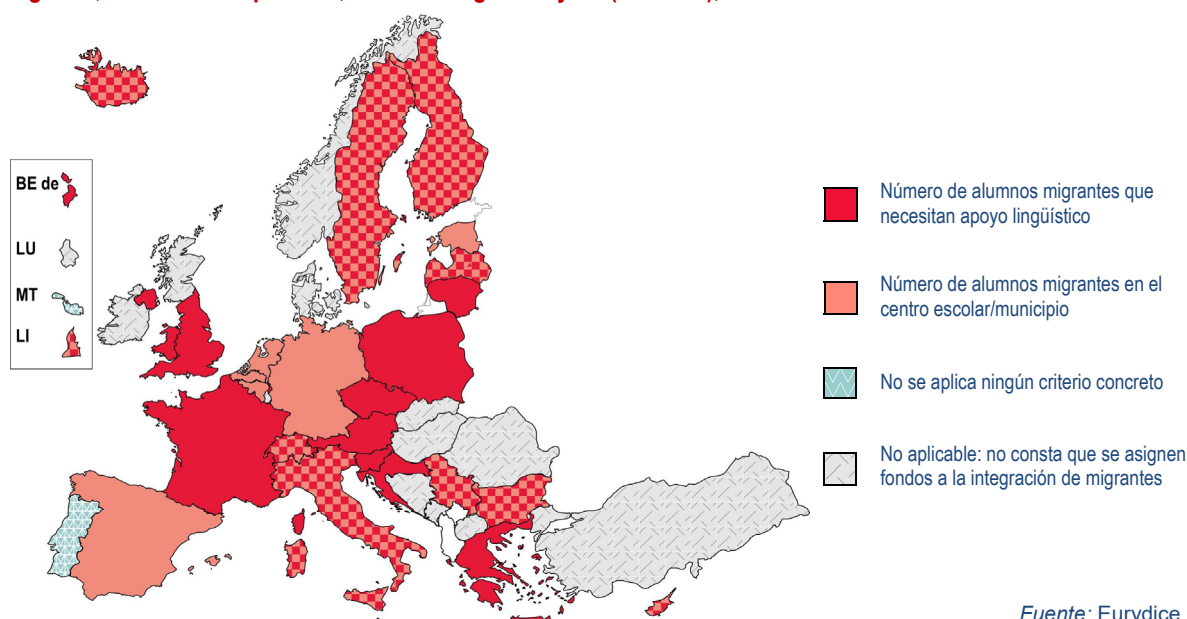
En el Gráfico I.1.7 B se muestra la adjudicación de fondos a nivel local. En 13 sistemas educativos, las autoridades locales pueden utilizar sus propios ingresos (obtenidos mediante la recaudación de impuestos) para fomentar la integración de los alumnos migrantes; mientras que, en otros cinco sistemas (Letonia, Lituania, Portugal, Suecia e Islandia), los centros escolares pueden solicitar que se aumenten los recursos asignados por las autoridades locales para estos fines. Aunque estos sistemas educativos son alrededor de la mitad de los que obtienen la financiación con cargo a presupuestos de primer nivel (es decir, a los presupuestos de las máximas autoridades competentes), esto indica, al menos, que la integración de los migrantes es una cuestión que se aborda desde todos los niveles de gobierno.

El número de alumnos migrantes en los centros escolares y la necesidad de recibir apoyo lingüístico son los dos criterios más utilizados en la asignación de fondos.

En muchos sistemas educativos, el hecho de que haya un número considerable de alumnos migrantes no es el criterio principal utilizado por las máximas autoridades competentes en lo que respecta a la asignación de fondos, sino más bien si se ha determinado o no que dichos alumnos tienen necesidades especiales en lo que respecta al aprendizaje del idioma. Concretamente, en 21 sistemas educativos, se tiene en cuenta la necesidad de apoyo lingüístico a la hora de asignar fondos y, en 17, en cambio, esta financiación se asigna teniendo únicamente en consideración el número de alumnos migrantes presentes en los centros escolares o municipios. Por otro lado, en ocho sistemas educativos se tienen en cuenta ambos criterios.

En Austria, por ejemplo, el Ministerio Federal concede fondos adicionales a las administraciones y consejos de educación provinciales en función del número de alumnos que necesiten recibir clases de alemán. En Finlandia, se tiene en cuenta el número de ciudadanos, alumnos y estudiantes de un municipio que no hablan la lengua de instrucción a la hora de asignar fondos en educación primaria y educación secundaria inferior general. Y, en cambio, en educación secundaria superior general, se tiene únicamente en consideración el número de alumnos.

Gráfico I.1.8. Principales criterios utilizados para asignar fondos al fomento de la integración del alumnado migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran los principales criterios utilizados por las máximas autoridades competentes para la asignación de fondos encaminados a fomentar la integración de los alumnos migrantes. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos (Gráfico I.1.8)

Estonia: no aplicable a educación secundaria superior general.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

Finlandia: aplicable únicamente a educación primaria y educación secundaria inferior general.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Islandia: el número de alumnos migrantes que necesitan apoyo lingüístico es un criterio que se aplica en educación primaria. El número de alumnos migrantes en el centro escolar/municipio es un criterio que se aplica en educación secundaria superior general.

Suiza: aplicable únicamente a educación primaria y educación secundaria inferior general. Los criterios utilizados pueden variar de un cantón a otro.

Liechtenstein: no aplicable a la FP. Se necesita más personal docente.

I.1.4. Seguimiento, evaluación de resultados y valoración del impacto

En los últimos años se ha ido haciendo cada vez más hincapié en la importancia de establecer una base de datos contrastados para la elaboración de políticas públicas. Para que este proceso sea eficaz, no solo es necesario desarrollar políticas basadas en pruebas sólidas obtenidas en estudios de investigación, sino también llevar a cabo un seguimiento y una evaluación de los resultados, así como una valoración del impacto de estas políticas o medidas de reciente creación. Asimismo, la recopilación y el análisis de otros tipos de evidencias también son cruciales para el proceso de elaboración de políticas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017d). En el ámbito educativo, la Comisión Europea (2007) ha llegado a sugerir que sería conveniente para el sector educativo aprender de otras esferas políticas, que han tenido más éxito a la hora de utilizar estudios de investigación, entre otras evidencias, para mejorar sus prácticas.

El desarrollo de cualquier tipo de política requiere el establecimiento de una base de datos de referencia, a partir de la cual sea posible medir los avances logrados. En lo que respecta a la integración de los alumnos migrantes, un elemento importante de estos datos de referencia es el rendimiento de los estudiantes. Recopilar y analizar estos datos puede servir para identificar problemas y encontrar soluciones. En el Gráfico I.1.9, que se muestra abajo, se indica qué países llevan a cabo un seguimiento del rendimiento de los alumnos migrantes y qué fuentes de datos utilizan para ello.

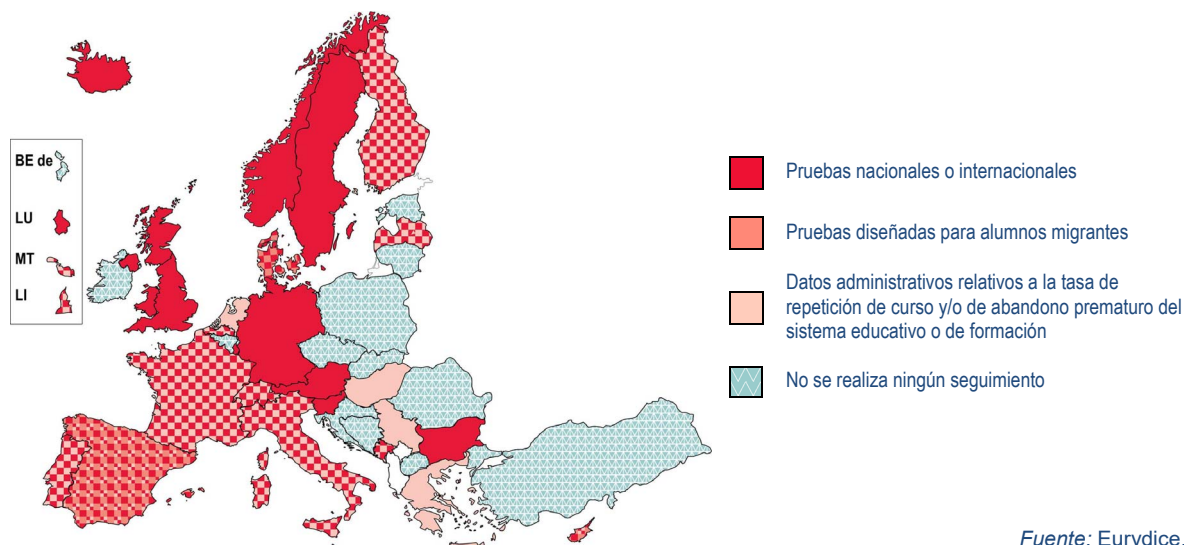
También es importante valorar el impacto de estas nuevas políticas y medidas para poder determinar si han sido acertadas o si, por el contrario, es necesario adoptar nuevos enfoques. En el Gráfico I.1.10 se muestra en qué ámbitos normativos concretos, concernientes a los alumnos migrantes, se está llevando a cabo un seguimiento y si se está realizando o no una valoración del impacto obtenido en dichos campos (véase el Gráfico I.1.11).

Los resultados obtenidos en pruebas de carácter nacional e internacional son las fuentes de datos más habituales para realizar un seguimiento del rendimiento académico del alumnado migrante.

Aunque en la mayoría de sistemas educativos sí se hace un seguimiento del rendimiento académico de los alumnos migrantes, una minoría sustancial (concretamente, 15 sistemas) no lo hace. En general, las políticas de supervisión se refieren a todos los alumnos migrantes, incluidos aquellos que acaban de llegar al país de acogida. Como puede verse en el Gráfico I.1.9, en más de la mitad de los sistemas analizados, se usan los resultados obtenidos en pruebas nacionales o internacionales como herramienta para supervisar el rendimiento del alumnado migrante. Aunque, en la mayoría de ellos, se recurre a los dos tipos de pruebas, en Alemania, Letonia, Malta, Portugal y Eslovenia, solo se utilizan pruebas internacionales (como los estudios PISA, TIMSS o PIRLS), mientras que, en Francia e Italia, se utilizan exclusivamente pruebas de carácter nacional. Solo en tres países (Dinamarca, España y Chipre) se utilizan pruebas específicamente diseñadas para alumnos migrantes.

Además de los resultados obtenidos por los alumnos migrantes en este tipo de pruebas, en 16 sistemas educativos, también se utilizan como herramientas de seguimiento datos administrativos relativos a la tasa de repetición de curso y/o de abandono prematuro del sistema educativo y de formación. Concretamente, en Grecia, Letonia y Malta, se utilizan datos relativos al abandono escolar prematuro, mientras que, en Portugal, se utilizan datos relativos a la tasa de repetición de curso. En Grecia, Hungría, los Países Bajos y Serbia, se utilizan ambos tipos de datos para hacer un seguimiento del rendimiento escolar de los alumnos migrantes.

Gráfico I.1.9. Fuentes de datos utilizadas para hacer un seguimiento del rendimiento del alumnado migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran las fuentes de datos utilizadas por las máximas autoridades competentes para realizar un seguimiento del rendimiento académico de los alumnos migrantes. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Bélgica (BE nl): no aplicable a educación primaria.

Dinamarca: aplicable únicamente a educación primaria y educación secundaria inferior general.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

España: se utiliza pruebas específicas para alumnos migrantes en educación primaria y educación secundaria inferior general y los resultados obtenidos en pruebas normalizadas, tanto de carácter nacional como internacional, en la FP.

Luxemburgo: los resultados obtenidos en pruebas normalizadas de carácter internacional se utilizan únicamente en educación secundaria inferior general.

Malta y Austria: no aplicable a la FP.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: se utilizan los resultados obtenidos en pruebas normalizadas de carácter nacional en educación primaria y educación secundaria inferior general y los resultados obtenidos en pruebas normalizadas de carácter internacional, en educación secundaria superior general.

Islandia: se utilizan los resultados obtenidos en pruebas normalizadas de carácter nacional en educación primaria y educación secundaria inferior general y datos administrativos relativos al abandono prematuro del sistema educativo/de formación, en educación secundaria superior general y FP.

Noruega: se utilizan datos administrativos relativos al abandono prematuro del sistema educativo/de formación en educación secundaria superior general y FP. Todos los demás datos que aparecen en el gráfico se utilizan en educación primaria y educación secundaria inferior general.

La prestación de apoyo lingüístico y el acceso a la educación son los ámbitos normativos más frecuentes de los que se suele realizar un seguimiento.

Casi todos los países que disponen de sistemas de supervisión realizan un seguimiento de la prestación de apoyo lingüístico a los alumnos migrantes con el fin de contar con este tipo de información para la elaboración de políticas en la materia. En Finlandia, por ejemplo, se recogen datos estadísticos sobre las iniciativas financiadas por el Estado para fomentar el aprendizaje de las lenguas familiares en educación secundaria superior general y enseñanza obligatoria. En este sentido, los datos más recientes señalan que el número de alumnos que participan en estas iniciativas ha aumentado, mientras que el número de docentes ha disminuido.

En Portugal, se realiza un seguimiento de la formación lingüística que se facilita a los alumnos migrantes, pero no de forma sistemática. Teniendo en cuenta los últimos datos disponibles, se calcula que, durante el curso 2012/13, 8395 alumnos acudieron a clases en las que se enseñaba portugués como segunda lengua en los colegios públicos del país. El número fue especialmente elevado en los distritos de Lisboa, Faro y Setúbal. En Austria, el Ministerio de Educación recopila datos anuales sobre las iniciativas de enseñanza en la lengua materna, que incluyen la proporción y el número de alumnos/docentes/estados federados que participan en ellas y los cursos que se imparten. Asimismo, cada año, se recopilan datos y se hace un seguimiento de las posibles variaciones en el número de alumnos/idiomas/docentes que forman parte de estas iniciativas.

Prácticamente todos los países que disponen de un sistema de supervisión hacen un seguimiento del acceso a la educación por parte del alumnado migrante. Es más, las estrategias encaminadas a fomentar la integración del alumnado migrante, en general, y la prestación de apoyo al aprendizaje a estos estudiantes son factores que se supervisan en cerca de una docena de países. El apoyo psicosocial y la formación de los docentes, en cambio, no son factores que se monitoricen de forma generalizada. Del primero solo se hace un seguimiento en España, Chipre, Letonia, Luxemburgo, Malta, Suecia y Serbia, mientras que el segundo solo se controla en España, Francia, Chipre, Letonia, Luxemburgo y Serbia. En definitiva, los sistemas de seguimiento más completos son los de Chipre, Letonia y Luxemburgo (donde se tienen en cuenta todos los ámbitos normativos), y los de Francia y Serbia (donde se tienen en cuenta cinco de seis ámbitos normativos). En cuanto a España, aunque en el gráfico se indica que se hace un seguimiento de todos los ámbitos normativos, lo cierto es que la situación varía de una comunidad autónoma a otra, puesto que no se realiza necesariamente un seguimiento de todas las áreas en todas las comunidades (para obtener información más completa sobre estas políticas, véase el Capítulo I.3.).

Gráfico I.1.10. Seguimiento de los ámbitos normativos relacionados con el alumnado migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18

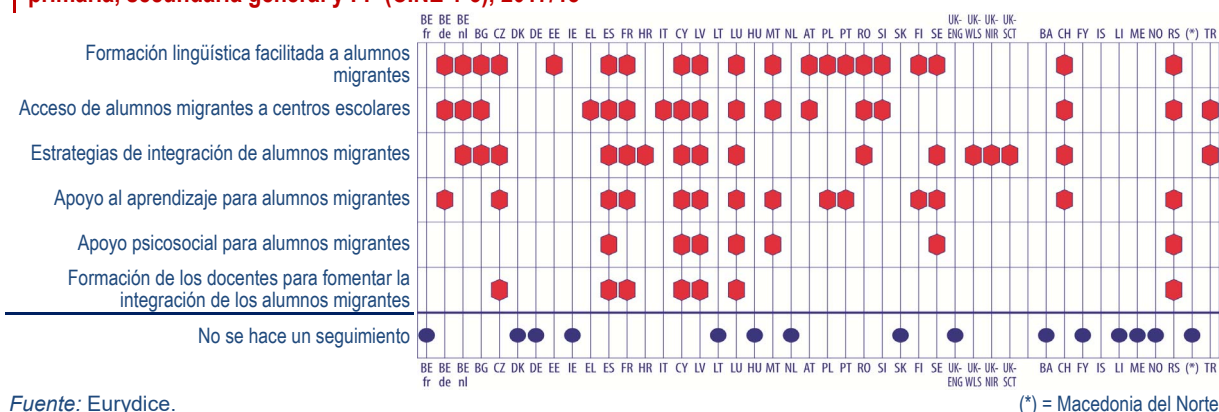
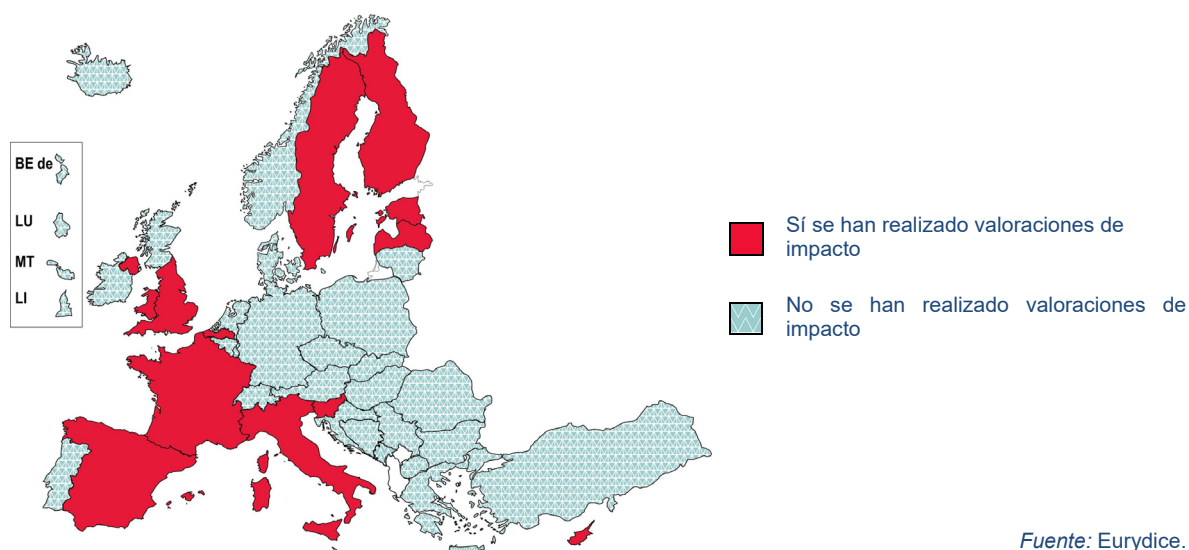


Gráfico I.1.11. Valoraciones de impacto relativas a la integración del alumnado migrante, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En este gráfico se indica si las máxima autoridades competentes han realizado o no valoraciones de impacto relativas a la integración del alumnado migrante. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Estonia: no aplicable a la FP.

España: se refiere a la educación primaria y a la educación secundaria inferior general.

En Finlandia (concretamente, en Helsinki), se ha desarrollado una política de financiación específica mediante la cual se facilitan recursos adicionales a los centros escolares que imparten enseñanza obligatoria en zonas desfavorecidas. Estos recursos se utilizan, principalmente, para contratar más personal. Los resultados de esta política se analizaron mediante el método de "diferencias en diferencias", mediante el cual se compararon los centros escolares en los que se había puesto en marcha esta política con otros colegios de Helsinki y centros escolares afines en otras ciudades finlandesas. Los alumnos migrantes que participaron en el programa tenían menos probabilidades de abandonar sus estudios (con una diferencia de seis puntos porcentuales) tras haber completado el ciclo de educación básica y más probabilidades de ser aceptados en educación secundaria superior general que en FP (con una diferencia de siete puntos porcentuales). Asimismo, los alumnos nacidos en el país de acogida también se beneficiaron de esta medida al verse reducida también su tasa de abandono escolar, aunque con un margen más reducido de tres puntos porcentuales. El impacto de esta política es especialmente significativo entre alumnos varones nacidos en el país de acogida y con un bajo rendimiento académico y entre el alumnado femenino de procedencia migrante.

En 2014, la Inspección escolar sueca analizó los esfuerzos realizados por los municipios en la asignación de sus recursos con el fin de contrarrestar el impacto negativo que la segregación escolar (ya sea por razones étnicas o socioeconómicas) tiene sobre el rendimiento académico de los alumnos. Tras la evaluación realizada, se concluye que no hay un único sistema de asignación de recursos que pueda aplicarse en todos los municipios. En definitiva, son varios los modelos de asignación de recursos que se utilizan en Suecia y hay ejemplos de diversos municipios en los que, mediante estos procesos, se han obtenido resultados positivos para los menores, los alumnos, los centros escolares y los propios municipios. Este análisis describe un gran número de iniciativas que los municipios han definido como "exitosas" a la hora de reducir los efectos adversos de la segregación escolar en el rendimiento académico de los alumnos.

En el Reino Unido (Inglaterra), la Asociación nacional para el desarrollo de las lenguas en el currículo (o NALDIC, por sus siglas en inglés) es una asociación que promueve la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura de "inglés como lengua adicional". Este organismo publicó un informe de auditoría en 2014

relativo a la formación del profesorado y los programas de desarrollo profesional para la enseñanza de esta materia. En este análisis, se determinó que la formación relativa a la enseñanza del inglés como lengua adicional "sigue siendo desigual" y que no es posible acceder aún de forma homogénea en todo el país a programas de formación profesional y desarrollo profesional continuo, relativos a la enseñanza del inglés como lengua adicional, que sean pertinentes y de alta calidad y se dirijan tanto al personal ordinario como especializado que trabaja en los centros escolares.

I.2. ACCESO A LA EDUCACIÓN

El acceso a una educación de calidad para todos es un objetivo prioritario en Europa y en la comunidad internacional, en general. Consta de dos aspectos: el acceso a la educación como derecho humano universal, con independencia de la situación jurídica en la que uno se encuentre (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948); y el acceso a una educación de calidad. Es decir, tener la oportunidad de matricularse en un centro escolar en el que se ofrezcan una enseñanza y un aprendizaje de alta calidad, y el alumno pueda escoger itinerarios educativos que le permitan alcanzar un alto nivel de cualificación (Comisión Europea, 2013). Es posible que los niños y jóvenes de procedencia migrante se enfrenten a dificultades en ambos ámbitos. Un motivo puede ser que no tengan pleno derecho a participar en el sistema educativo, pero lo más habitual es que se deba a factores estructurales y a la falta de información o de apoyo que reciben los migrantes a la hora de desenvolverse en un sistema educativo que no comprenden. En este capítulo, nos centraremos en las políticas de acceso que afectan a las fases iniciales del proceso de matriculación e integración. Y, en los Capítulos I.3 y I.4, se hablará de las políticas de apoyo lingüístico y al aprendizaje, que son factores clave para poder facilitar una enseñanza de calidad a lo largo de todo el periodo de escolarización de estos menores.

En este capítulo comenzaremos por analizar las políticas de primer nivel relativas a los derechos y obligaciones de los niños y jóvenes de procedencia migrante en lo que respecta a la educación. Asimismo, también se hablará de los servicios que facilitan información, asesoramiento y orientación sobre derechos, obligaciones y oportunidades en materia educativa a aquellos que no entienden el funcionamiento del sistema educativo. A continuación, estudiaremos las políticas a gran escala que determinan a qué tipo de escolarización tienen acceso los menores migrantes recién llegados al país de acogida. En ellas se establece el calendario para formalizar la matrícula en un centro escolar, los criterios para determinar el curso escolar al que se va a asignar al menor y cualquier otra política, más general, relativa a la matriculación escolar. También hablaremos de las políticas que afectan principalmente a los niños y jóvenes migrantes recién llegados, ya que ellos son los que, con más probabilidad, accederán a los sistemas educativos nacionales por primera vez. Pero, cuando sea pertinente y se disponga de información al respecto, también se hablará de las políticas dirigidas a los niños y jóvenes migrantes de primera o segunda generación.

I.2.1. Derechos y obligaciones

La situación jurídica de las familias de los niños y jóvenes recién llegados al país, o de los propios niños y jóvenes recién llegados, puede influir en los derechos y obligaciones que se les reconozcan dentro del sistema educativo (véanse los Gráficos I.2.1 y I.2.2). Para los fines de este informe, se han identificado tres grandes categorías de migrantes: los que tienen permiso de residencia, los solicitantes de asilo y los migrantes irregulares.

Tener un permiso de residencia significa que el país de acogida ha autorizado a esa persona migrante a que resida en el país (durante un periodo de tres meses o más). Esto implica una serie de derechos y obligaciones sociales (entre otros, también educativos) que suelen ser los mismos que los de la población nativa. Los permisos de residencia se conceden a migrantes de características muy variadas; como pueden ser, por ejemplo, trabajadores de otros Estados miembros de la UE y nacionales de terceros países que residen en el país por motivos de trabajo, investigación, estudio o reunificación familiar. También se conceden a aquellas personas que han adquirido el estatuto de refugiadas y que, por tanto, tienen derecho a residir en el país de acogida.

La UE y otros organismos internacionales han intentado llamar la atención sobre la necesidad de facilitar formación a los menores residentes en el país de acogida. Concretamente, la Directiva 77/486/CEE del Consejo ⁽⁴³⁾ se refiere a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes, procedentes de otro Estado Miembro de la UE y se aplica a los hijos de estos que están sujetos a la escolarización obligatoria, tal como viene determinada por la legislación del Estado de acogida. Esta Directiva reivindica una enseñanza gratuita, adaptada a las necesidades específicas de estos menores, y la enseñanza de la lengua oficial del Estado de acogida. Promueve, además, la enseñanza de la lengua materna y la cultura del país de origen en cooperación con los Estados miembros de origen.

⁽⁴³⁾ Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes (77/486/CEE). Disponible en inglés en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

La legislación de la UE también contempla la igualdad de trato de los nacionales de terceros países que residen legalmente en los Estados miembros; lo que significa que deben tener los mismos derechos y obligaciones que los ciudadanos nacidos en territorio nacional. Asimismo, el Plan de acción de la UE para la integración de los nacionales de terceros países ⁽⁴⁴⁾ exige la aplicación de las mismas disposiciones para los refugiados y solicitantes de asilo (de los que se hablará a continuación), cuyas solicitudes muy probablemente acaben por ser aceptadas.

Los solicitantes de asilo son personas que han presentado una solicitud de protección por razones humanitarias y están esperando a que el país de acogida se manifieste al respecto. De acuerdo con el Artículo 14 de la Directiva de la UE 2013/33/UE ⁽⁴⁵⁾, los solicitantes de asilo que sean menores deberán tener acceso al sistema educativo en un plazo de tres meses a partir de la fecha de presentación de la solicitud de asilo. En este documento también se indica que: "cuando sea necesario, se ofrecerán a los menores clases preparatorias, incluidos cursos de idiomas, para facilitar su acceso al sistema educativo y su participación en el mismo".

Por último, los migrantes irregulares entran o residen en el país sin contar con la autorización necesaria establecida en las normativas en materia de inmigración y tampoco han presentado una solicitud de asilo. Carecen, por tanto, de condición jurídica en ese país ⁽⁴⁶⁾. Y no hay ninguna normativa comunitaria ni acuerdo internacional en los que se especifiquen sus derechos en los países de acogida. No obstante, en la Convención sobre los Derechos del Niño de la ONU ⁽⁴⁷⁾, se exige que los niños tengan acceso a la educación con independencia de su condición migratoria.

En más de tres de cada cuatro sistemas educativos considerados, todos los niños y jóvenes de procedencia migrante en edad de escolarización obligatoria tienen los mismos derechos y obligaciones, en lo que se refiere a su educación, que sus compañeros nacidos en el país de acogida.

En todos los países europeos, los niños y jóvenes que son nacionales de un país tienen derecho legal a acceder al sistema de educación público de forma gratuita. Participar en el sistema educativo también es algo obligatorio para los niños y jóvenes en un cierto rango de edad ⁽⁴⁸⁾. La edad de escolarización obligatoria viene definida en las normativas/recomendaciones de primer nivel de cada sistema educativo, pero, en la mayoría de países europeos, empieza en la educación primaria, entre los 4 y los 6 años de edad, y finaliza entre los 15 y 18 años. La mayoría de países hacen estos mismos derechos y obligaciones extensibles también a los niños y jóvenes que no son ciudadanos del país de acogida. Sin embargo, pueden contemplarse derechos y obligaciones distintos en el ámbito educativo en función de la situación jurídica de cada individuo. En el Gráfico I.2.1 se muestran las normativas nacionales relativas a los derechos y obligaciones en materia educativa de los niños y jóvenes de procedencia migrante en edad de escolarización obligatoria respecto a los de sus compañeros nacidos en el país de acogida.

En 34 sistemas educativos, todos los niños y jóvenes de procedencia migrante en edad de escolarización obligatoria (incluidos aquellos con permiso de residencia, solicitantes de asilo y migrantes irregulares) tienen los mismos derechos y obligaciones en el país de acogida en lo que respecta a la enseñanza obligatoria. En cambio, en ocho sistemas educativos, algunos niños y jóvenes de procedencia migrante tienen distintos derechos y/u obligaciones que sus compañeros nacidos en el país de acogida.

⁽⁴⁴⁾ Plan de acción de la UE para la integración de los nacionales de terceros países COM(2016) 377 final. Disponible en inglés en:

https://ec.europa.eu/home-affairs/sites/homeaffairs/files/what-we-do/policies/european-agenda-migration/proposal-implementation-package/docs/20160607/communication_action_plan_integration_third-country_nationals_en.pdf

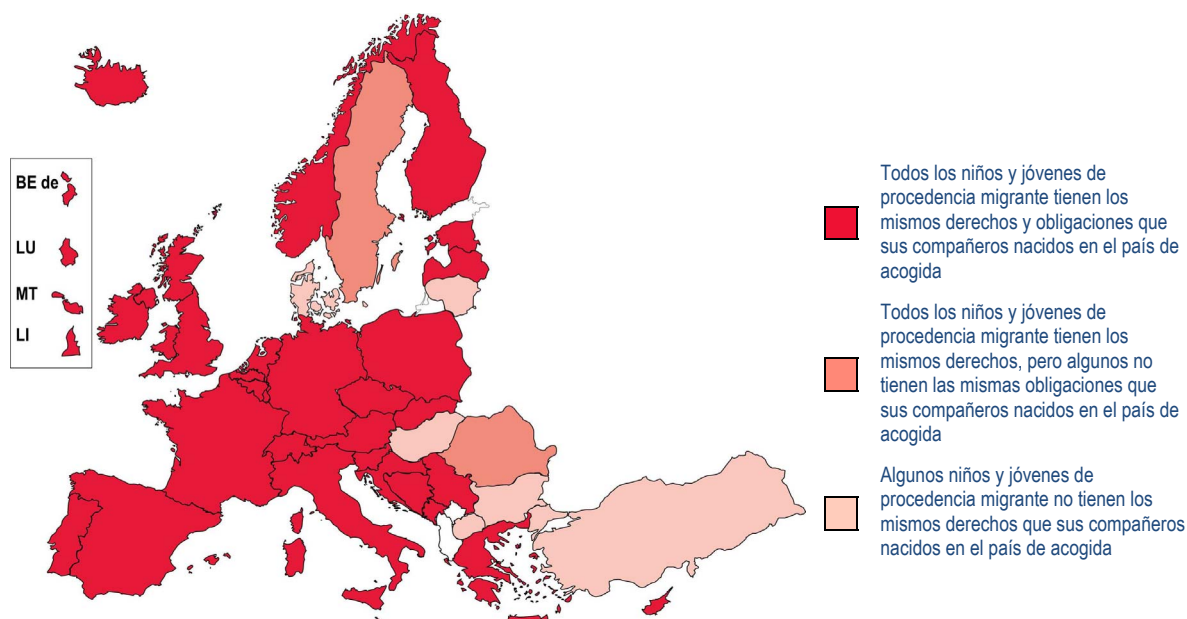
⁽⁴⁵⁾ Directiva 2013/33/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de junio de 2013, por la que se aprueban normas para la acogida de los solicitantes de protección internacional (texto refundido). Disponible en inglés en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=FR>

⁽⁴⁶⁾ Aunque, en algunos países, se otorgan permisos de residencia temporales a menores en situación irregular en determinadas circunstancias.

⁽⁴⁷⁾ Disponible en inglés en: <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

⁽⁴⁸⁾ Las obligaciones educativas pueden satisfacerse bien asistiendo a la escuela o bien educando al menor en el hogar, en función de la legislación concreta de primer nivel del sistema educativo en cuestión (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, de próxima publicación).

Gráfico I.2.1. Derechos y obligaciones de los niños y jóvenes de procedencia migrante en edad de escolarización obligatoria, en el ámbito educativo, respecto a los de sus compañeros nacidos en el país de acogida, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel en las que se establecen los derechos y obligaciones de los niños y jóvenes de procedencia migrante en edad de escolarización obligatoria respecto a los de sus compañeros nacidos en el país de acogida.

Nota relativa a un país concreto

Macedonia del Norte y Turquía: el gráfico no incluye información relativa a las obligaciones de los niños y jóvenes con condición de residentes. Las normativas de primer nivel no obligan a aquellos que tienen condición de residentes a participar en el sistema educativo.

En los sistemas educativos en los que algunos alumnos migrantes tienen derechos y/u obligaciones distintos, los criterios suelen estar asociados a una situación jurídica concreta. En Rumanía, Macedonia del Norte y Turquía, los niños y jóvenes con condición de residentes no están obligados a participar en el sistema de enseñanza obligatoria, aunque tienen derecho a hacerlo. En los demás 39 sistemas educativos, en cambio, los niños y jóvenes en edad de escolarización obligatoria que tienen condición de residentes deben estar obligatoriamente escolarizados.

Asimismo, en algunos sistemas educativos, los migrantes que tienen la condición de solicitantes de asilo no tienen los mismos derechos a participar en la enseñanza obligatoria que los niños nacidos en el país de acogida. Esto es así en tres sistemas educativos. Concretamente, en Dinamarca, los solicitantes de asilo tienen derecho a acceder a un programa educativo diferenciado (es decir, no al sistema de enseñanza ordinaria) en todos los niveles educativos que se consideran en este informe. En Macedonia del Norte y en Turquía, las normativas de primer nivel no establecen los derechos y obligaciones de los niños y jóvenes solicitantes de asilo en lo que respecta a su educación.

Los migrantes irregulares son los que se encuentran en la situación más incierta en lo que respecta a sus derechos y obligaciones en materia de escolarización. En Bulgaria, Dinamarca, Lituania, Hungría, Macedonia del Norte y Turquía, la legislación no concede expresamente a los migrantes irregulares en edad de escolarización obligatoria el derecho a la educación en ningún nivel educativo. Y, en Suecia, los migrantes irregulares pueden acceder a la enseñanza obligatoria, pero no tienen obligación de hacerlo.

Los jóvenes migrantes con una edad superior a la de escolarización obligatoria tienen derechos similares a los de sus compañeros nacidos en el país de acogida en lo que respecta al acceso a la educación compensatoria, en más de la mitad de los sistemas educativos analizados.

Los jóvenes de procedencia migrante con una edad superior a la de escolarización obligatoria pueden tener que enfrentarse a una de estas dos situaciones al llegar al país de acogida ⁽⁴⁹⁾: por un lado, es posible que sus estudios previos les permitan acceder directamente al nivel educativo que les corresponda en función del grupo de edad al que pertenecen. Por ejemplo, si ya hubieran completado la educación secundaria inferior, podrían acceder a la educación postobligatoria [es decir, a la educación secundaria superior general o profesional (CINE 3) o bien a niveles superiores]. Por otro lado, también podría ocurrir que no hubieran completado aún la enseñanza obligatoria, por lo que es posible que tuvieran que superar un programa de educación compensatoria (véase el Glosario), que les ayudase a adquirir un nivel educativo equivalente al de la enseñanza obligatoria y a alcanzar el mismo nivel que sus compañeros.

Cuando los jóvenes con una edad superior a la de escolarización obligatoria pueden demostrar que cumplen los requisitos necesarios para acceder al siguiente nivel educativo, en la mayoría de sistemas (concretamente, en 31), se trata a estos jóvenes migrantes recién llegados de la misma forma que a sus compañeros nacidos en el país de acogida. No obstante, en algunos sistemas educativos se hacen distinciones en función de la situación jurídica de dichos jóvenes (como en Bulgaria, Dinamarca, Lituania, Hungría, Macedonia del Norte y Turquía), siguiendo una política similar a la relativa a la enseñanza obligatoria. Por otro lado, en la República Checa y Eslovenia, las normativas/recomendaciones de primer nivel no otorgan expresamente los mismos derechos a participar en la educación general y FP (nivel CINE 3) a los migrantes irregulares con una edad superior a la de escolarización obligatoria, aunque en la práctica es posible que sí se les permita matricularse. En los Países Bajos, los jóvenes migrantes en situación irregular de 18 años o más pueden completar el programa educativo que ya hubieran iniciado al cumplir la mayoría de edad, pero no tienen derecho a comenzar un programa de enseñanza postobligatoria (ya sea general o profesional) si ya han cumplido los 18 años. En Finlandia, la matriculación en cursos de "educación preparatoria para la educación secundaria superior general" requiere la tenencia de un permiso de residencia, por lo que los solicitantes de asilo y los migrantes irregulares no pueden beneficiarse de este programa. En Suiza, los alumnos con una edad superior a la de escolarización obligatoria (es decir, más de 16 años) deben tener un permiso de residencia para poder cursar programas de FP. Se hace así porque la parte de aprendizaje práctico en empresa, de la que consta la formación profesional, se considera equivalente al establecimiento de una relación laboral, lo que requiere disponer de un permiso de residencia. Por este motivo, en Suiza, los migrantes irregulares pueden solicitar un permiso de residencia temporal para estudiar FP si cumplen una serie de criterios. En Noruega, los solicitantes de asilo tienen los mismos derechos que los ciudadanos y residentes hasta que cumplen 18 años. También tienen derecho a finalizar el curso escolar que ya hubieran empezado al cumplir la mayoría de edad. Sin embargo, los migrantes ilegales, no tienen derecho a acceder a la educación una vez que superan la edad de escolarización obligatoria (es decir, los 16 años); lo que significa que no tienen derecho a matricularse en programas de educación secundaria superior.

La reciente crisis humanitaria ha puesto de manifiesto que, en ciertas situaciones, los jóvenes con una edad superior a la de escolarización obligatoria llegan al país de acogida con un nivel educativo que es (a veces, considerablemente) inferior al que se consideraría normal para su edad y, de hecho, es posible que muchos no hayan llegado a completa la enseñanza obligatoria. Esto se debe, en parte, a que las personas que migran por razones humanitarias viajan de un país a otro (en ocasiones, durante un periodo de tiempo prolongado) y pueden no tener la oportunidad de recibir una educación formal. También puede deberse a las circunstancias concretas del sistema educativo o la sociedad de su país de origen. Estos jóvenes necesitan entrar a formar parte del sistema educativo tan pronto como sea posible para poder tener la oportunidad de desarrollar todo su potencial formativo (Comisión Europea, 2014).

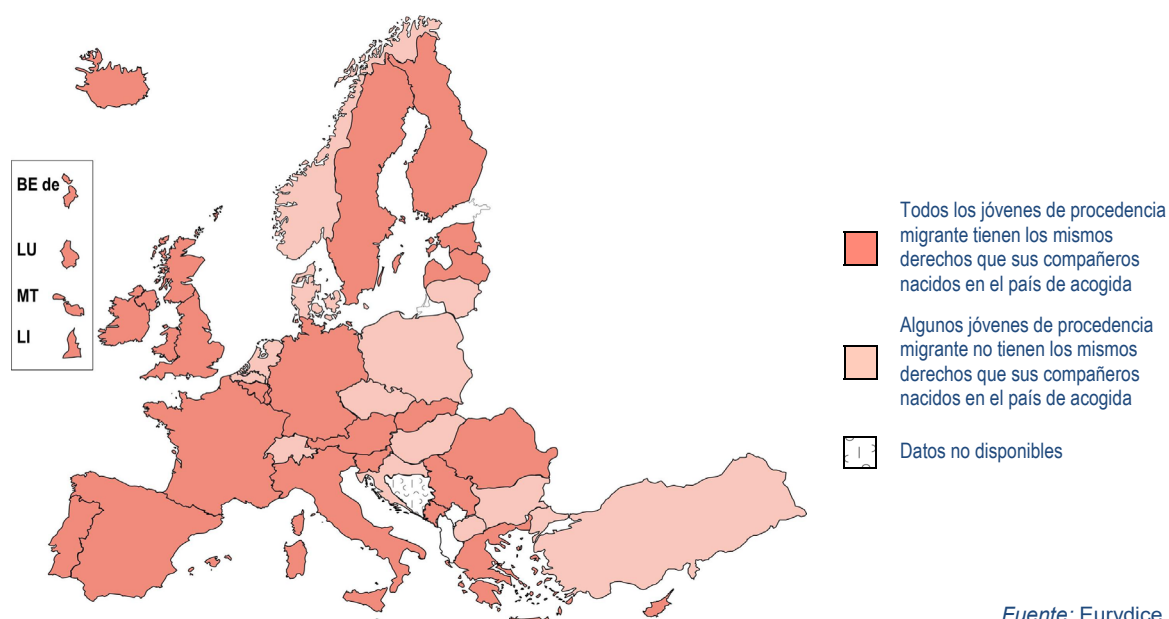
En el Gráfico 16 del capítulo "Contexto" puede observarse que la tasa de jóvenes que abandona el sistema educativo y de formación de forma prematura es superior entre aquellos de procedencia migrante que entre sus compañeros nacidos en el país de acogida. Esto sugiere que los migrantes recién llegados

⁽⁴⁹⁾ En los países europeos, la obligatoriedad de la enseñanza termina entre los 15 y los 18 años de edad (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017a). En muchos países, coincide con la finalización de los estudios de nivel CINE 2 o bien con el primer o segundo año de la educación general y los programas de FP del nivel educativo CINE 3. Sin embargo, en algunos países (Bélgica y Portugal), el final de la enseñanza obligatoria coincide con la finalización del nivel educativo CINE 3 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017c).

corren un riesgo adicional, específico de su situación. Si queremos que estos jóvenes desarrollen las competencias clave necesarias y completen al menos la educación secundaria superior, necesitan tener derechos similares a los de sus compañeros nacidos en el país de acogida en lo que respecta al acceso a la educación (incluido el acceso a medidas compensatorias).

En 28 sistemas educativos, todos los jóvenes migrantes recién llegados tienen los mismos derechos a acceder a la educación compensatoria que sus compañeros nacidos en el país de acogida (véase el Gráfico I.2.2), pero estos datos no nos indican qué servicios y programas están realmente disponibles en cada caso. Concretamente, Francia, donde el número de jóvenes migrantes recién llegados va en aumento, se enfrenta a posibles retos en este ámbito, dado que, aunque este colectivo tiene derecho a matricularse en programas de educación compensatoria, hay muy pocas disposiciones concretas relativas a jóvenes no francófonos de entre 16 y 18 años, cuyo nivel educativo no se corresponda al esperado para su edad, o que bien no hayan estado previamente escolarizados. Actualmente, la *UPE2A Lycée* (Unidad pedagógica para alumnos alófonos recién llegados) y la *Mission contre le Décrochage Scolaire* ⁽⁵⁰⁾ están desarrollando programas piloto con el fin de facilitar una formación inicial, dentro del proceso de acogida, a jóvenes que se encuentran en estas situaciones. En Austria, por otro lado, se han desarrollado programas educativos de refuerzo, específicos para jóvenes de procedencia migrante con posibilidades de abandonar los estudios de forma prematura.

Gráfico I.2.2. Derecho a la educación compensatoria de los jóvenes migrantes, con una edad superior a la de escolarización obligatoria y que no han completado la enseñanza obligatoria, respecto a sus compañeros nacidos en el país de acogida, 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas al derecho a la educación compensatoria de los jóvenes de procedencia migrante, con una edad superior a la de escolarización obligatoria, que no han completado la enseñanza obligatoria. Véase el Glosario para consultar la definición de "educación compensatoria".

Por otro lado, en diez sistemas educativos (Bulgaria, la República Checa, Dinamarca, Lituania, Hungría, los Países Bajos, Suiza, Macedonia del Norte, Noruega y Turquía), algunos jóvenes de procedencia migrante (la mayoría de ellos, solicitantes de asilo y/o migrantes irregulares, como se ha indicado anteriormente) que tienen una edad superior a la de escolarización obligatoria, pero aún no han completado la enseñanza obligatoria, tampoco tienen los mismos derechos a acceder a la educación compensatoria que sus compañeros nacidos en el país de acogida. En estos países, se sigue la misma política en lo que respecta al derecho a la educación de los jóvenes de procedencia migrante con una edad superior a la de escolarización obligatoria, independientemente del nivel educativo que hubieran alcanzado antes de su llegada.

⁽⁵⁰⁾ Misión contra el abandono escolar temprano.

Además de estos países, en Bélgica (Comunidad flamenca), Croacia y Polonia, los migrantes irregulares no tienen los mismos derechos que sus compañeros nacidos en el país de acogida. En Polonia, por ejemplo, no tienen derecho a acceder a la educación compensatoria. En Bélgica (Comunidad flamenca), dado que es necesario disponer de un permiso de residencia para poder cursar programas de educación compensatoria de orientación profesional que incluyan un periodo de formación práctica en empresa, los migrantes irregulares con una edad superior a la de escolarización obligatoria (es decir, más de 18 años) no pueden matricularse en ellos; aunque sí se les permite completar el programa en caso de haberse matriculado en él antes de cumplir los 18.

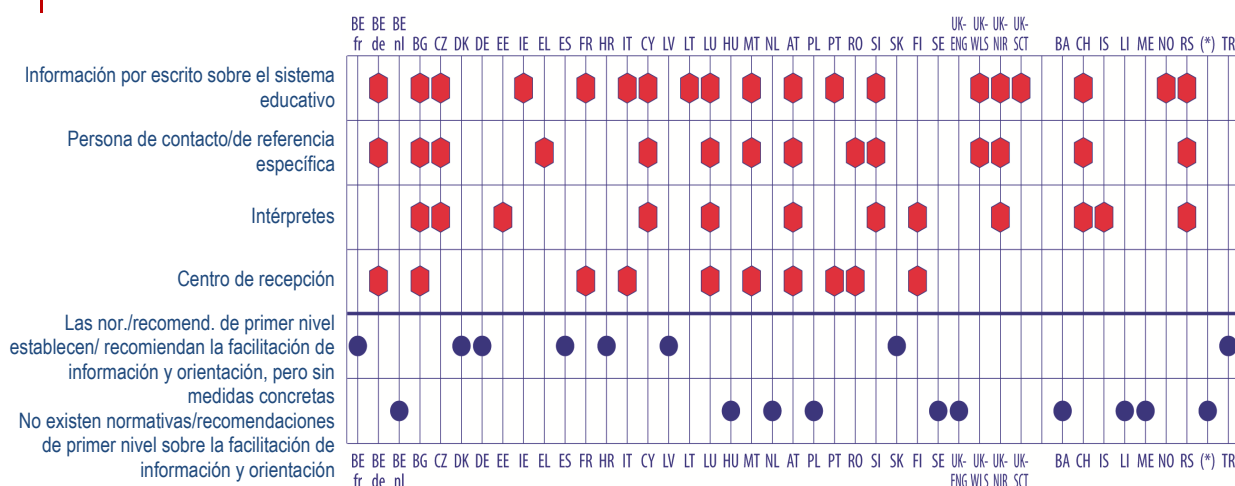
Los servicios de información, asesoramiento y orientación que se ofrecen a los niños migrantes recién llegados se centran en la facilitación de información por escrito.

A menudo, al llegar al país de acogida, los niños y jóvenes recién llegados, y sus familias, no entienden cuáles son sus derechos y obligaciones en materia educativa, ni saben cómo desenvolverse en el sistema educativo para poder informarse de las oportunidades o herramientas de apoyo que están a su disposición. Para ellos, obtener la información necesaria es un reto, porque no saben a quién preguntar o incluso porque pueden no tener un idioma común en el que comunicarse. De hecho, los padres también pueden encontrarse con dificultades, tanto lingüísticas como culturales, a la hora de tratar con el colegio; lo que puede impedir que se involucren en la educación de sus hijos.

Facilitarles el acceso a información, asesoramiento y orientación en esta fase es clave para poder ayudar a las familias migrantes a desenvolverse en el sistema educativo. Los centros escolares suelen ofrecer asistencia específica a los alumnos recién llegados para formalizar su matrícula o elegir el itinerario educativo correcto. Aun así, contar con normativas o recomendaciones de primer nivel en este ámbito puede servir para garantizar que se ofrece una respuesta educativa coherente en todo el sistema educativo.

En el Gráfico I.2.3 puede observarse que, en 11 sistemas educativos, las normativas de primer nivel establecen/recomiendan la adopción de, al menos, tres tipos de medidas, que suelen incluir la facilitación de información por escrito sobre el sistema educativo, el acceso a intérpretes y la asignación de una persona de contacto/de referencia específica. En otros 13 sistemas, las normativas de primer nivel establecen/recomiendan la adopción de una o dos de estas medidas y, en ocho sistemas educativos, las máximas autoridades competentes establecen/recomiendan que se ofrezcan servicios de información, asesoramiento y orientación, pero no facilitan más aclaraciones (ni a los organismos de primer nivel, ni a las autoridades locales ni a los centros escolares) sobre cuáles deberían ser estos servicios. Por último, en otros diez sistemas educativos, las normativas de primer nivel no contemplan la prestación de servicios de información, asesoramiento y orientación para facilitar el acceso de los niños y jóvenes de procedencia migrante recién llegados a la educación. Aun así, las autoridades locales y los centros escolares, entre otros actores, pueden ofrecerles información por iniciativa propia.

Gráfico I.2.3. Facilitación de información, asesoramiento y orientación a niños y jóvenes inmigrantes recién llegados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

(*) = Macedonia del Norte

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran los tipos más habituales de servicios de información, asesoramiento y orientación promovidos en las normativas o recomendaciones de primer nivel. Estos servicios pueden ser organizados por organismos de primer nivel o bien facilitados por las autoridades locales o los centros escolares. El gráfico no ofrece información sobre a qué colectivos migrantes van dirigidas estas medidas (es decir, migrantes con permiso de residencia, solicitantes de asilo o migrantes irregulares), en caso de que haya algún colectivo objetivo concreto.

Notas relativas a países concretos (Gráfico I.2.3)

Alemania: los datos se refieren a algunos *Länder*.

Estonia y Grecia: los datos se refieren a medidas dirigidas a solicitantes de asilo y refugiados.

España: cada comunidad autónoma es responsable de sus propias medidas de integración escolar, pero estas incluyen, en todos los casos, la facilitación de información por escrito sobre el sistema educativo, la asignación de personas de referencia específicas, el acceso a intérpretes y el establecimiento de centros de recepción específicos, entre otras cosas.

Reino Unido (SCT): las autoridades locales tienen la obligación de facilitar información por escrito sobre los centros escolares ubicados en la localidad y el procedimiento de matriculación y cada colegio publica su propio manual escolar.

Islandia: los datos se refieren a los niveles educativos CINE 1-2. No hay ninguna normativa o recomendación de primer nivel en esta materia que afecte al nivel educativo CINE 3.

Los servicios que se ofrecen más habitualmente son: la facilitación de información por escrito sobre el sistema educativo y la asignación de una persona de contacto/de referencia específica; medidas que se exigen o recomiendan expresamente en 19 y 14 sistemas educativos, respectivamente. En la República Checa, Lituania, Austria, Portugal, el Reino Unido (Escocia) y Suiza, se facilita información sobre el sistema educativo a los extranjeros, bien por escrito o en forma de archivos de audio, en las páginas web de las máximas autoridades competentes. Asimismo, en Lituania, se ha publicado un folleto informativo en inglés, ruso y árabe. Austria, por otro lado, ha elaborado y publicado un DVD en el que se ofrece información sobre el sistema escolar austriaco. En el Reino Unido (Escocia), la agencia de educación del Gobierno de Escocia (*Education Scotland*) ha elaborado una guía para los padres de refugiados y solicitantes de asilo sobre el sistema educativo escocés. También en el Reino Unido (Irlanda del Norte), es posible acceder a documentos y guías traducidas sobre las políticas escolares en la página web del Servicio de Educación Intercultural. Por otro lado, hablaremos del papel de las personas de contacto/de referencia ⁽⁵¹⁾ de forma más detallada en el Capítulo I.3.

En 12 sistemas educativos, se ofrece acceso a intérpretes y, en 10, se han establecido centros de recepción, en los que (también) se ofrece información, asesoramiento y orientación sobre temas educativos. En Portugal, por ejemplo, el Alto Comisionado para las Migraciones ha desarrollado un servicio de interpretación telefónica en diez idiomas, que, entre otras cosas, ayuda a los migrantes a ponerse en contacto con los centros escolares y demás instituciones educativas. En Islandia, el currículo nacional exige a todos los municipios que ofrezcan servicios especializados a los centros escolares, entre los que se incluyen servicios de interpretación para los menores y las familias que lo necesiten.

La creación de centros de recepción, en los que también se ofrece información, asesoramiento y orientación sobre el sistema educativo y las distintas oportunidades formativas disponibles, es la medida menos popular entre los sistemas educativos analizados. En este sentido, se han identificado tres tipos distintos de centros: centros creados para recibir a refugiados [Bélgica (Comunidad germanófona), Bulgaria y Finlandia]; centros de información para inmigrantes de carácter nacional o local, que también pueden ofrecer información educativa (Bulgaria, Portugal y Rumanía); y centros especializados, que ofrecen información educativa y pueden realizar otras funciones, como llevar a cabo evaluaciones iniciales o mediar en la comunicación entre los centros escolares y las familias (en Grecia, Francia, Luxemburgo y Austria).

Las competencias y la organización de los centros que desarrollan su actividad en el ámbito educativo varían de un país a otro, en función de la situación concreta de cada uno. En Grecia, el Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos nombra a los denominados "coordinadores de la educación de los refugiados" en los principales centros de acogida de refugiados. Estos profesionales se encargan de supervisar la integración de los menores refugiados en el sistema de educación pública y también sirven de intermediarios entre los alumnos, los padres, la dirección de los centros escolares y los profesores. Estos coordinadores son docentes, con contrato indefinido, que solicitan que se les destine a esos puestos concretos. En Francia, un centro especializado, el CASNAV ⁽⁵²⁾, abre oficinas de acogida, que son atendidas por un formador de CASNAV, un docente o un psicólogo. Estos se reúnen con los migrantes recién llegados para hablar con ellos y realizar una evaluación pedagógica; si es posible, en su lengua

⁽⁵¹⁾ A nivel local o en los propios centros escolares, las personas de contacto o referencia suelen facilitar asesoramiento y ayuda a los alumnos recién llegados, así como a sus padres, en asuntos relacionados con los colegios, el sistema educativo y otras cuestiones de carácter escolar.

⁽⁵²⁾ *Centre Académique de Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et des enfants issus des familles itinéraires ou de Voyageurs* o CASNAV (Centro académico para la escolarización de alumnos recién llegados y niños de familias itinerantes).

familiar. Tras este encuentro, proponen un itinerario académico, que se comunica a todos los servicios que trabajan con el alumno en el departamento de educación competente. En Luxemburgo, la CASNA ⁽⁵³⁾ recibe a los alumnos recién llegados mayores de 12 años y les ofrece asesoramiento en luxemburgués, francés, alemán, inglés y portugués (o en otros idiomas que se soliciten). En Austria, los consejos escolares regionales, que ofrecen orientación a todos los jóvenes de procedencia migrante, ponen a su disposición centros de recepción y personas de referencia ⁽⁵⁴⁾. En Finlandia, se pide a los centros de recepción para menores no acompañados que elaboren un plan de integración para aquellos que acaban de llegar. Este plan depende de sus conocimientos anteriores e incluye una serie de directrices para fomentar su incorporación al sistema de enseñanza obligatoria. Por último, en el Reino Unido (Irlanda del Norte), el Servicio de Educación Intercultural (que no es un centro, sino un servicio que se ofrece a los colegios) ofrece diversos servicios de apoyo a los alumnos recién llegados en los propios centros escolares. En caso de solicitárselo, ofrece servicios de interpretación en las reuniones iniciales entre los profesores y los padres de los alumnos recién llegados, así como en las otras dos reuniones entre padres y profesores que se mantienen normalmente a lo largo del año. También facilita guías y materiales informativos traducidos sobre las políticas escolares, así como asesoramiento sobre la acogida de migrantes recién llegados y la planificación de sus primeras semanas en el centro escolar. Este servicio también orienta a los colegios en el seguimiento de los avances académicos de los alumnos y les aconseja sobre cómo ayudarles a entender el plan de estudios, superar dificultades lingüísticas concretas que puedan tener y preparar los exámenes en la etapa de educación postprimaria.

I.2.2. Emplazamiento escolar

En muchos sistemas educativos existen políticas de primer nivel en las que se establece un plazo máximo para que los menores que tienen derecho a estar escolarizados en el país de acogida puedan tener acceso a los servicios educativos (véase el Gráfico I.2.4), así como el tipo de educación al que estos pueden acceder. Estas políticas se ven afectadas por las normativas/recomendaciones adoptadas en ámbitos como los derechos educativos que se reconocen a los alumnos, el proceso de admisión en los centros escolares, la selección del alumnado y la evaluación de sus necesidades (véanse los Gráficos del I.2.5 al I.2.9).

En menos de la mitad de los sistemas educativos analizados, se establece un plazo máximo para dar acceso a los migrantes recién llegados a la educación.

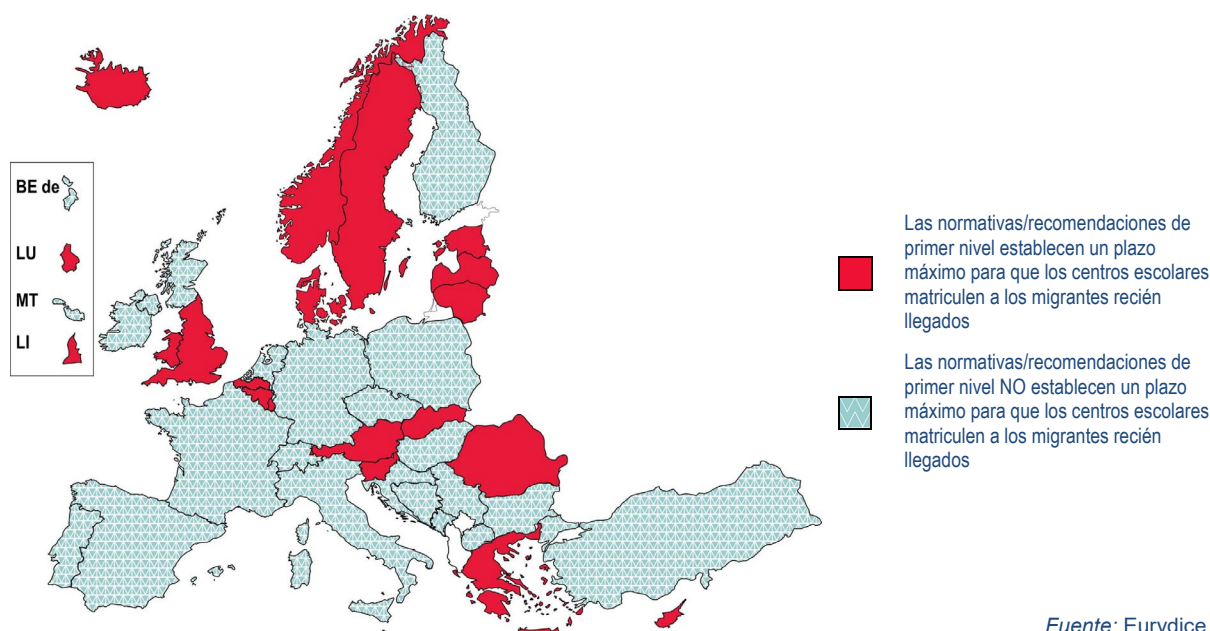
La continuidad de su educación es un factor importante para todos los menores. Pero, en el caso de los niños y jóvenes de procedencia migrante, esta continuidad puede verse amenazada si transcurre mucho tiempo desde que salen de su país de origen, llegan al país de acogida y se matriculan en un centro escolar. Las interrupciones escolares más prolongadas pueden tener un efecto especialmente negativo sobre los alumnos migrantes más desfavorecidos. Por ejemplo, en el caso de los niños y jóvenes que tienen un permiso de residencia de corta duración o que bien son solicitantes de asilo o migrantes irregulares, la escolarización puede retrasarse o bien serles denegada. Para resolver este problema, al menos para algunos de los menores que corren este riesgo, la Directiva 2013/33/UE de la UE exige que los niños refugiados o solicitantes de asilo sean matriculados en el sistema educativo en un plazo no superior a los tres meses a partir de la fecha de su llegada.

Como se muestra en el Gráfico I.2.4, en 19 sistemas educativos, hay normativas o recomendaciones de primer nivel en los que se especifica el número de días o meses que pueden pasar como máximo para matricular a los niños y jóvenes migrantes en un centro escolar. Este plazo de tiempo varía entre la matriculación inmediata en el momento de presentar la solicitud [como, por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francófona) y Liechtenstein] y los 91 días (Letonia) como máximo. En la mayoría de sistemas educativos en los que se ha establecido un marco temporal para este procedimiento, se ha fijado un plazo máximo de 84 o 91 días (expresados principalmente en forma de "doce semanas" o "tres meses"). El establecimiento de este plazo está relacionado con la obligación internacional de matricular a los niños refugiados y solicitantes de asilo en la enseñanza obligatoria. Sin embargo, en varios sistemas, como en Dinamarca, Lituania (en el caso de los refugiados), Austria, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra y Gales) y Noruega, el periodo establecido es más corto.

⁽⁵³⁾ *Cellule d'accueil scolaire pour les élèves nouveaux arrivants* o CASNA (Unidad de acogida escolar para alumnos recién llegados).

⁽⁵⁴⁾ http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/hintergrundinfo/schulberatungsstellen_april17.pdf

Gráfico I.2.4. Plazo máximo para que los centros escolares matriculen a los migrantes recién llegados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), en número de días, 2017/18



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
0	⊗	60	⊗	⊗	21	⊗	84	⊗	84	⊗	⊗	⊗	⊗
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
84	91	30/90	84	⊗	⊗	⊗	3	⊗	⊗	90	90	84d	⊗
SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
28	20	20	⊗	⊗	⊗	⊗	84	0	⊗	28	⊗	⊗	⊗

⊗ No hay un plazo establecido para que los centros escolares matriculen a los niños y jóvenes de procedencia migrante recién llegados.

Fuente: Eurydice.

(*) = Macedonia del Norte

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestra en qué sistemas educativos se ha establecido un plazo máximo para matricular a los niños y jóvenes de procedencia migrante recién llegados en el sistema educativo en normativas/recomendaciones de primer nivel. En la tabla adjunta se facilitan más detalles al indicar el número máximo de días permitidos en cada caso. Aunque en algunos sistemas educativos el plazo se especifica en semanas o meses, con el fin de facilitar la comparación, todos los datos se han expresado en días. Las diferencias contempladas entre niveles educativos y condiciones jurídicas se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Estonia y Chipre: los datos se refieren únicamente a refugiados en edad de escolarización obligatoria.

Grecia, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia e Islandia: los datos se refieren a solicitantes de asilo que han presentado su solicitud de protección.

Letonia: los datos se refieren a refugiados y solicitantes de asilo.

Lituania: el plazo de 30 días (es decir, un mes) se refiere a todos los niños y jóvenes de procedencia migrante con permiso de residencia. El plazo de 90 días (es decir, tres meses) se refiere a solicitantes de asilo.

Austria: los datos se refieren a la enseñanza obligatoria.

Reino Unido (ENG/WLS): los datos se refieren a menores no acompañados que han solicitado asilo (por lo que ha pasado a considerarse que están bajo la tutela del Estado).

Noruega: los datos se refieren a refugiados y solicitantes de asilo en edad de escolarización obligatoria.

En 23 sistemas educativos, los documentos de primer nivel no especifican un plazo de tiempo concreto, a pesar de exigirse así en la Directiva de la UE relativa a personas que migran por razones humanitarias. Sin embargo, en muchos de ellos, se insiste en la importancia de que los menores en edad de escolarización obligatoria (y que, por tanto, tienen derecho a acceder a la educación) vayan al colegio; lo que presiona a los centros escolares y a las autoridades locales para facilitarles una plaza inmediatamente después de su llegada o muy poco tiempo después.

En cuanto a la enseñanza postobligatoria, no se ha establecido ninguna obligación específica relativa a la matriculación de los alumnos, en ningún sistema educativo. Los jóvenes recién llegados, por tanto, deben seguir los procedimientos ordinarios y respetar los plazos anuales de matrícula establecidos.

La edad del menor (en educación primaria y educación secundaria inferior) y la justificación de los logros académicos previos mediante la presentación de documentación escolar (en educación secundaria superior) son los principales factores que se tienen en cuenta para determinar el curso escolar al que va a asignarse a los migrantes recién llegados.

El aprendizaje de los niños y jóvenes es más efectivo cuando los conceptos que ya conocen pueden servirles de base para adquirir nuevos conocimientos y cuando el entorno de aprendizaje es lo suficientemente exigente como para que se sientan motivados para seguir aprendiendo. En el caso de los niños que inician su educación dentro del sistema educativo de su propio país de origen, las políticas nacionales de admisión escolar definen los criterios que deben utilizarse para determinar cuándo están listos los niños para comenzar la escuela primaria y cuándo deberían avanzar al siguiente nivel o curso del sistema educativo. Los criterios más utilizados en estos casos son la edad y el hecho de haber completado o no el nivel educativo anterior.

Los inmigrantes, en cambio, provienen de diversos sistemas educativos y, a menudo, hablan un idioma distinto a la lengua de instrucción que se usa en el país de acogida. Su historial de aprendizaje es también muy diverso. Algunos de ellos han participado en el sistema educativo de su país de origen de forma regular y sus progresos han quedado bien documentados. Otros, en cambio, pueden no tener los certificados o la documentación escolar pertinentes, pueden haber visto interrumpidos sus estudios o incluso no haber sido escolarizados nunca. A causa de sus escasos o inexistentes conocimientos de la lengua de instrucción, especialmente en aquellos casos en los que la educación previa de los menores ha sido limitada, es posible que los niños y jóvenes recién llegados sean asignados a cursos escolares que están significativamente por debajo de los que les correspondería en función de su edad y capacidades cognitivas. Un diagnóstico erróneo en este sentido puede influir en la trayectoria escolar que el menor tiene aún por delante. Para poder garantizar que los migrantes recién llegados son asignados al nivel educativo y al curso que mejor puedan satisfacer sus necesidades de aprendizaje, las máximas autoridades competentes y los centros escolares, según proceda, deben tener unos criterios definidos y asegurarse de que los menores se incorporan al curso escolar más apropiado para ellos.

En el Gráfico I.2.5 se muestran los factores que suelen tenerse en cuenta generalmente, de acuerdo con lo establecido en los documentos políticos de primer nivel, para determinar el curso escolar al que va a asignarse a los migrantes recién llegados que se matriculan por primera vez en el sistema educativo del país de acogida. Estos factores son la edad del menor, la justificación de los logros académicos anteriores mediante la presentación de documentación escolar, su nivel de competencia lingüística en la lengua del país de acogida y los resultados de cualquier evaluación que se haya podido hacer de sus conocimientos previos.

En diez sistemas [Bélgica (Comunidad flamenca), Hungría, los Países Bajos, el Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia), Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte y Turquía] no se fomenta ni recomienda ningún método concreto para determinar el curso escolar al que debe asignarse a los alumnos recién llegados en educación primaria, educación secundaria general o FP. En otros sistemas, y solo en algunos niveles educativos, los centros escolares y, normalmente, la dirección de los centros escolares (o en el caso de Finlandia, los docentes) o bien comités escolares establecidos específicamente para tal fin tienen libertad para decidir cómo se determina el curso escolar al que se asigna a los menores recién llegados. Entre ellos está Bélgica (Comunidad francófona), que lo hace así en educación primaria, y Finlandia e Islandia, que siguen este método en educación secundaria superior general y FP.

En los demás sistemas, las máximas autoridades competentes establecen al menos un criterio para ello y son los propios centros escolares los que aplican estos criterios y pautas para poder identificar el nivel educativo y el curso escolar más adecuado. Francia y Luxemburgo son casos excepcionales: las oficinas de acogida del CASNAV, en Francia, y de la CASNA, en Luxemburgo (véase también el Gráfico I.2.3) realizan la evaluación de los alumnos y determinan o supervisan el proceso de matriculación en el centro escolar de los menores migrantes recién llegados que tienen como lengua materna otro idioma distinto al de instrucción (el francés, en el caso de Francia, y el francés/alemán/luxemburgués, en el caso de Luxemburgo).

Como puede observarse en el Gráfico I.2.5 A, la edad es el criterio más utilizado, con diferencia, a la hora de determinar el curso escolar al que va a asignarse al menor, tanto en educación primaria como en educación secundaria inferior. Concretamente, en primaria, se utiliza en 29 sistemas educativos y, en secundaria inferior, en 28. En Grecia, en el caso de primaria, y en Dinamarca, Estonia, Irlanda, Austria, Islandia y Noruega, en ambos niveles educativos, la edad es, en realidad, el único factor que se exige o recomienda tener en cuenta a los centros escolares a la hora de determinar el curso escolar al que se asigna a los menores; lo que significa que los alumnos recién llegados suelen incorporarse al curso que les correspondería en función de su edad.

inferior), Francia, Chipre, Eslovaquia y Suiza. En España, puede darse esta situación si las medidas habituales (como la elaboración de planes de educación individualizados y la facilitación de clases preparatorias) resultasen no ser suficientes para cubrir las necesidades de los alumnos recién llegados.

En más de un tercio de los sistemas educativos analizados, se tiene en cuenta la documentación escolar, el nivel de competencia en el idioma del país de acogida y los resultados de la evaluación de los conocimientos previos en educación primaria y educación secundaria inferior. En muchos países, se utilizan los certificados de estudios y demás documentación escolar (como, por ejemplo, información sobre el sistema educativo, el sistema nacional de calificación, los sistemas de créditos académicos y los posibles itinerarios educativos) como base para determinar cuál es el curso escolar más adecuado para el alumno. Sin embargo, la presente recopilación de datos no aporta ningún tipo de información sobre quiénes son los responsables de analizar esta documentación (ya sea un órgano central, las autoridades locales o los propios centros escolares) y si disponen o no de los recursos apropiados para leer y analizar la documentación escolar emitida en los países correspondientes. En estos sistemas, las capacidades lingüísticas y cognitivas solo se evalúan cuando no se dispone de documentación escolar que las avalen, como puede ser el caso de los solicitantes de asilo o de los refugiados. Este es el método utilizado, por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francófona) y en Croacia en educación secundaria inferior; y también es una práctica común, en todos los niveles educativos, en Eslovenia.

Como ya hemos mencionado, hay algunos sistemas en los que se evalúa el nivel de competencia en el idioma del país de acogida y/o los conocimientos previos de todos los migrantes recién llegados en educación primaria y educación secundaria inferior. Estas evaluaciones se utilizan, por una parte, para determinar el nivel educativo y el curso escolar al que va a asignarse al alumno y, por otra, para identificar qué medidas de apoyo al aprendizaje necesita (véase el Capítulo I.3). En Bélgica (Comunidad germanófona), la República Checa, Italia y Eslovaquia, junto a la edad, el criterio más importante a la hora de introducir a los migrantes recién llegados en el sistema educativo es su nivel de competencia en el idioma del país de acogida. En Bélgica (Comunidad germanófona), los migrantes recién llegados solo pueden matricularse en centros escolares ordinarios si sus competencias lingüísticas en el idioma alemán están por encima del nivel A2 en la escala MCER⁽⁵⁵⁾. Los estudiantes con un nivel inferior pueden asistir a clases preparatorias, en las que se agrupa a alumnos de distintas edades en función de su nivel CINE. De forma similar, en Liechtenstein, el nivel de competencia en el idioma del país de acogida es un factor que se tiene en cuenta para determinar si es conveniente que los migrantes recién llegados se integren en el sistema de enseñanza ordinaria o que hagan un curso intensivo de un año para aprender el idioma del país de acogida (*Intensiv-Kurs DaZ*). En Portugal, la evaluación de los conocimientos previos no se tiene en cuenta para determinar el curso escolar al que va a asignarse al alumno, pero sí para decidir qué medidas de apoyo al aprendizaje son necesarias (véase también el Apartado II para obtener información sobre ejemplos concretos de evaluación inicial).

Uno de los países en los que se realiza una evaluación de los conocimientos previos de los alumnos recién llegados es Suecia, donde se realizan pruebas de diagnóstico específicas en varias materias escolares para determinar el curso al que va a asignarse al alumno. En Francia, Chipre y Suiza, se evalúan tanto las competencias lingüísticas como cognitivas de los alumnos. Concretamente, en Francia, se evalúan los conocimientos previos del alumno en su lengua familiar con el fin de descartar factores de distorsión en la evaluación que pudieran deberse a una falta de conocimientos lingüísticos de francés. Aun así, también se realiza una evaluación de sus habilidades lingüísticas en francés. De hecho, a los alumnos recién llegados que tienen un nivel de francés inferior al nivel B1 en la escala MCER, se les remite a la Unidad pedagógica para alumnos alófonos recién llegados o UPE2A.

En los sistemas que cuentan con normativas o recomendaciones de primer nivel en este ámbito, la edad es un criterio que se utiliza algo menos en educación secundaria superior general y en FP que en niveles educativos inferiores (véase el Gráfico I.2.5 B), ya que, en esos cursos, es más habitual el uso de documentación escolar. De hecho, en lo que respecta a la educación secundaria superior general, el número de sistemas educativos que utilizan este criterio es el mismo que el de los sistemas que tienen en cuenta la edad; mientras que, en FP, el uso de la documentación escolar parece utilizarse de forma más generalizada que la edad u otros factores. En FP, los resultados tanto de la evaluación de las competencias de los alumnos en el idioma del país de acogida como de sus conocimientos previos se utilizan para determinar el curso escolar al que se les va a asignar, pero en menor medida que en la educación secundaria superior general o en niveles educativos inferiores. En Finlandia, estos alumnos no estudian siguiendo una estructura basada en cursos escolares, sino que completan cursos o unidades de estudio. Aun así, se realiza una evaluación de

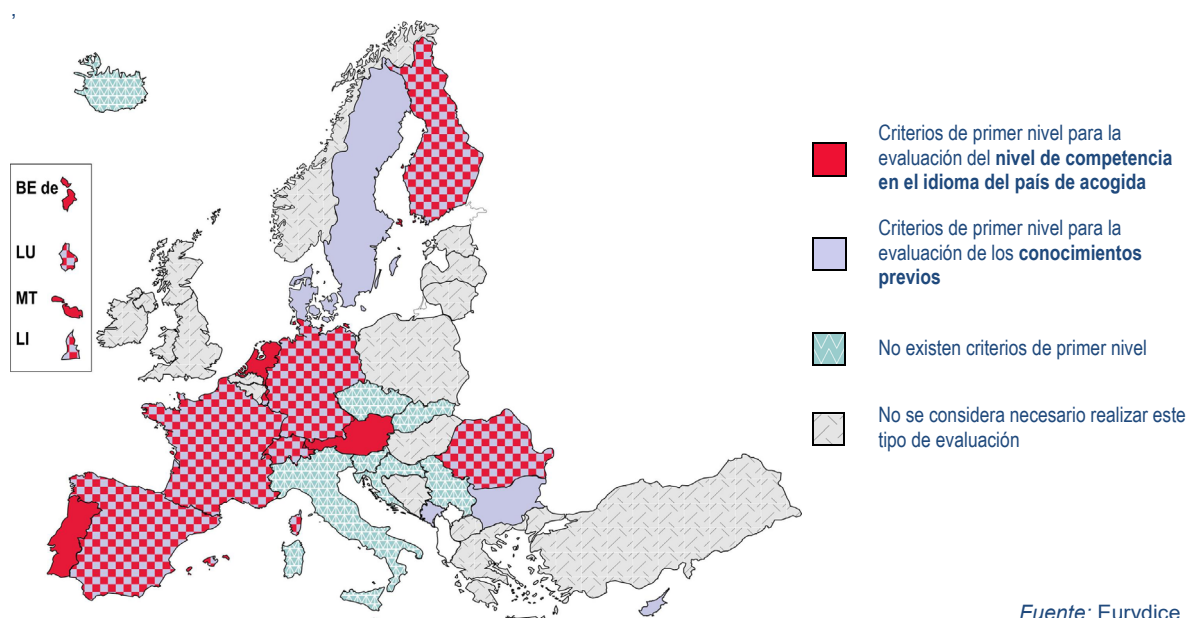
⁽⁵⁵⁾ Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) (2001). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

sus conocimientos previos y de su nivel de competencia en el idioma del país de acogida. Asimismo, se convalidan sus logros académicos previos, cuando procede, y se planifican las medidas de apoyo al aprendizaje que correspondan en función de las necesidades de cada alumno.

Menos de un tercio de los sistemas educativos analizados han desarrollado criterios de primer nivel para la evaluación de los conocimientos previos de los alumnos y los utilizan para determinar el curso escolar al que los van a asignar.

Aunque la evaluación tanto de las competencias de los alumnos en el idioma del país de acogida como de sus conocimientos previos no son los factores más importantes a la hora de determinar el curso escolar al que se les va a asignar, sigue siendo interesante comprobar si las máximas autoridades competentes han desarrollado criterios de evaluación con el fin de garantizar que se aplica un criterio coherente en todo el sistema educativo o si bien los centros escolares tienen libertad para tomar sus propias decisiones en este ámbito. En el Gráfico I.2.6 se muestran los distintos enfoques nacionales adoptados en este sentido.

Gráfico I.2.6. Uso de criterios de primer nivel para evaluar las competencias de los alumnos en el idioma del país de acogida y sus conocimientos previos, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a los criterios utilizados para la evaluación de las competencias en el idioma del país de acogida y los conocimientos previos en educación primaria, secundaria general y FP. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Para poder interpretar este gráfico de forma precisa, debe analizarse esta información junto a los datos por países que se muestran en el Gráfico I.2.5, en el que se indica si se realiza o no una evaluación de las competencias lingüísticas en el idioma del país de acogida y de los conocimientos previos de los alumnos.

Notas relativas a países concretos

Dinamarca: los datos se refieren únicamente a la educación general de nivel CINE 3 y a la FP.

Alemania: los datos se refieren únicamente a algunos Länder.

Chipre: los datos se refieren a la educación general de nivel CINE 2-3 y a la FP.

Malta: los datos se refieren a la educación general de nivel CINE 1-3.

Países Bajos: los datos se refieren únicamente a FP. No existen normativas de primer nivel en educación general.

Eslovenia: en septiembre de 2018, se aprobaron criterios de primer nivel para la evaluación de las competencias en el idioma del país de acogida de aquellos estudiantes que carecen de un certificado que acredite que tienen un dominio de esloveno equivalente al nivel A2 en la escala MCER, en educación secundaria superior general y FP. En julio de 2018, se introdujeron criterios de primer nivel para la evaluación de los conocimientos previos de las personas que reciben protección internacional y que carecen de la documentación escolar pertinente, en educación secundaria superior general y FP.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: los datos relativos a la evaluación de la competencia en el idioma del país de acogida se refieren a los niveles educativos CINE 1-2 y a FP. Los datos relativos a la evaluación de los conocimientos previos se refieren a los niveles educativos CINE 3 y a FP. Los criterios aplicados pueden variar de un cantón a otro.

Liechtenstein: los datos se refieren a criterios de evaluación de primer nivel aplicables a todos los estudiantes (es decir, que no se refieren específicamente a los alumnos recién llegados) y que forman parte del proceso de separación de alumnos por niveles, a través del cual se orienta a los estudiantes hacia uno de los tres tipos de centros escolares que existen, en función de su rendimiento escolar, en educación secundaria inferior y educación secundaria superior general.

De los 22 sistemas educativos en los que las máximas autoridades competentes exigen o recomiendan que se tenga en cuenta el nivel de competencia en el idioma del país de acogida o los conocimientos previos para determinar a qué curso escolar va a asignarse a los alumnos recién llegados (véase el Gráfico I.2.5), 18 han establecido criterios de evaluación de primer nivel que sirven de guía para la realización de estas evaluaciones ya sea en uno de estos ámbitos o en ambos. Concretamente, en Alemania, España, Francia, Luxemburgo, Rumanía, Finlandia y Suiza, estos criterios se refieren tanto a la evaluación del nivel de competencia en el idioma del país de acogida como de los conocimientos previos. Bélgica (Comunidad germanófona) y Malta han desarrollado criterios de primer nivel únicamente para la evaluación de las competencias en el idioma del país de acogida. Y, en cambio, Bulgaria, Dinamarca, Chipre, Suecia y Montenegro han desarrollado criterios de primer nivel solo para la evaluación de los conocimientos previos. En Portugal, las competencias en el idioma del país de acogida no se tienen en cuenta a la hora de determinar a qué curso escolar va a asignarse a los alumnos, pero sí hay criterios de evaluación de primer nivel (CERF) para determinar las medidas de apoyo lingüístico que van a necesitar los alumnos. De forma similar, las máximas autoridades competentes en los Países Bajos no exigen la realización de una evaluación de las competencias en el idioma del país de acogida, pero sí ofrecen criterios de evaluación que pueden utilizarse en los centros de FP de todo el país.

En los otros siete sistemas educativos en los que se exige la realización de una evaluación de los conocimientos previos o de las competencias lingüísticas de los alumnos, no existe ningún criterio de primer nivel para orientar a los centros escolares en la realización de esta evaluación inicial. En estos sistemas, los centros escolares pueden decidir libremente qué se evalúa exactamente y cómo se lleva a cabo esta evaluación. La República Checa, Croacia, Italia, Eslovenia, Eslovaquia, Islandia y Serbia pertenecen a este último grupo. Aun así, en julio de 2018, Eslovenia introdujo una serie de criterios de primer nivel para la evaluación de los conocimientos previos de los jóvenes que reciben protección internacional y que carecen de documentación escolar. Asimismo, en septiembre de 2018, aprobó criterios de primer nivel para la evaluación de las competencias en el idioma del país de acogida en educación secundaria superior general y FP.

Los alumnos migrantes recién llegados suelen asistir a grupos diferenciados o a clases preparatorias si sus competencias en el idioma del país de acogida no son lo suficientemente amplias como para seguir el desarrollo normal de una clase ordinaria.

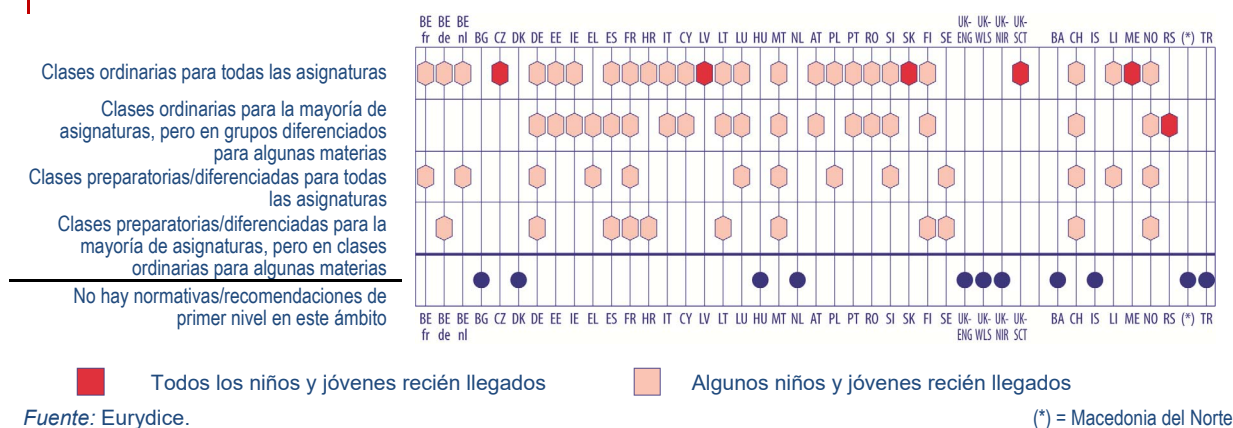
Una vez que los niños y jóvenes de procedencia migrante entran a formar parte del sistema educativo, puede integrárseles en distintos tipos de entornos pedagógicos. Pueden incorporarse directamente a clases ordinarias o bien pueden recibir una formación diferenciada durante un tiempo. En algunos países, se utiliza el término "clases preparatorias" y, en otros, "clases de acogida" o "de transición", para hacer referencia a esta formación diferenciada. En muchos países, se utiliza un enfoque mixto, según el cual los alumnos asisten a clases ordinarias para algunas asignaturas y, en cambio, se incorporan a grupos de formación diferenciada para otras (el porcentaje de tiempo que pasan en cada una varía en función del país o incluso de las necesidades concretas de cada alumno). El objetivo de impartir algunas materias en clases separadas es posibilitar una metodología de enseñanza más intensiva o bien poder facilitar un apoyo más específico a los alumnos recién llegados.

Pero, aunque el hecho de poder facilitarles un apoyo intensivo en el ámbito lingüístico y pedagógico puede ser beneficioso a la hora de preparar a los alumnos recién llegados para su incorporación al sistema de enseñanza ordinaria, en algunos países, la práctica ha demostrado que la educación basada en grupos diferenciados, bien para todas o la mayoría de las clases y durante un periodo de tiempo prolongado, puede ser contraproducente para la integración social de los migrantes recién llegados, porque tienen muy poco contacto con sus compañeros nacidos en el país de acogida (Bunar, 2017).

En el Gráfico I.2.7 puede observarse que las normativas/recomendaciones de primer nivel de la mayoría de sistemas educativos (concretamente, 28) mencionan expresamente la posibilidad de incorporar directamente a los niños y jóvenes recién llegados a las clases ordinarias, en las que compartirán aula con alumnos nacidos en el país de acogida en todas las asignaturas dentro del horario escolar. En cinco de estos sistemas [la República Checa, Letonia, Eslovaquia, el Reino Unido (Escocia) y Montenegro], todos los alumnos migrantes recién llegados se incorporan a clases ordinarias para todas las asignaturas y en todos los niveles educativos (desde el primer momento en el que entran a formar parte del sistema educativo del país de acogida). Mientras que, en los 23 sistemas restantes, solo algunos alumnos recién llegados se incorporan directamente a las clases ordinarias desde el primer momento. Normalmente, este es el caso de niños o jóvenes que ya tienen un buen dominio de la lengua de instrucción y son capaces de seguir el desarrollo normal de una clase ordinaria. En Bélgica (Comunidad flamenca), en lo que respecta a la educación primaria, las normativas/recomendaciones de primer nivel abogan explícitamente por incorporar a estos alumnos a las

clases ordinarias para todas las asignaturas. Aun así, los centros escolares pueden decidir asignar a los alumnos migrantes recién llegados que no tienen un conocimiento suficiente del idioma del país de acogida a clases de inmersión lingüística durante un periodo máximo de un año.

Gráfico I.2.7. Tipo de clases a las que se asigna en un primer momento a los niños y jóvenes de procedencia migrante recién llegados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel en las que se establece el tipo de clase al que se incorpora a los niños y jóvenes migrantes recién llegados cuando comienzan su educación en el país de acogida; es decir, en clases diferenciadas, en clases ordinarias con el resto de alumnos o bien adoptando alguna otra modalidad de formación mixta. En aquellos casos en los que hay varias opciones, se explican los criterios utilizados en cada caso a continuación. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Bélgica (Comunidad flamenca): en educación secundaria general y FP, los "alumnos recién llegados que no hablan neerlandés" (término oficial usado en la Comunidad flamenca; véase el Capítulo I.1.1) asisten a clases preparatorias/diferenciadas para todas las asignaturas.

Dinamarca: a los migrantes recién llegados puede ofrecérseles una modalidad de formación diferenciada únicamente en educación primaria y en educación secundaria inferior.

Alemania: los alumnos pueden asistir a clases ordinarias para todas las asignaturas solo en educación primaria. En educación secundaria general y FP, en cambio, es posible optar por cualquiera de las opciones indicadas. Las normativas relativas a su incorporación a un tipo u otro de clase varían en función del *Länder*.

Grecia: las normativas de primer nivel relativas a la organización de "clases de acogida" (es decir, clases ordinarias para la mayoría de asignaturas, pero en grupos diferenciados para algunas materias) en educación secundaria general y FP se refieren específicamente al curso escolar 2017/18. Los datos relativos a las clases preparatorias/diferenciadas para todas las asignaturas se refieren a los centros escolares de acogida para la educación de refugiados (o DYEP).

Lituania: las normativas de primer nivel no abordan la incorporación de estos alumnos a un tipo u otro de clase en lo que respecta a FP.

Malta: en educación primaria y educación secundaria inferior, es posible optar por cualquiera de las opciones indicadas. En educación secundaria superior general, los alumnos pueden asistir a clases ordinarias para todas las asignaturas, a clases ordinarias para la mayoría de asignaturas (pero en grupos diferenciados para algunas materias) y a clases preparatorias para todas las asignaturas. Las normativas de primer nivel no abordan la incorporación de los alumnos a un tipo u otro de clase en lo que respecta a FP.

Austria: en el curso escolar 2017/18, los alumnos con un nivel insuficiente de alemán asistieron a grupos de apoyo lingüístico (*Sprachstartgruppen*) en vez de a otras asignaturas obligatorias o bien recibieron clases de apoyo lingüístico (*Sprachförderkurse*) mientras asistían a clases ordinarias para el resto de asignaturas. A partir del curso 2018/19, los alumnos con un nivel insuficiente de alemán tienen que matricularse en clases de apoyo de alemán (*Deutschförderklassen*): 15 clases en educación primaria y 20 clases en educación secundaria inferior. Durante el resto del horario lectivo, los alumnos asisten a clases ordinarias con el resto de alumnos (en función de su grupo de edad).

Portugal: en FP, los datos indicados se refieren únicamente a los cursos de educación y formación (o CEF) y a los cursos de educación artística especializada.

Eslovenia: en educación secundaria superior y FP, todos los migrantes recién llegados asisten a clases ordinarias para todas las asignaturas.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: las normativas relativas a la incorporación de estos alumnos a un tipo u otro de clase varían de un cantón a otro. En educación primaria y educación secundaria inferior, este tipo de alumnos puede asistir a clases ordinarias para todas las asignaturas y a clases ordinarias para la mayoría de asignaturas (pero en grupos diferenciados para algunas materias) en todos los cantones. Las clases preparatorias/diferenciadas para todas o la mayoría de las asignaturas es una opción que solo está disponible en algunos cantones en educación primaria y educación secundaria inferior. En educación secundaria superior general, todos los alumnos admitidos asisten a clases ordinarias para todas las asignaturas. En FP, existen las tres categorías: clases ordinarias para todas las asignaturas, clases ordinarias para la mayoría de asignaturas (pero en grupos diferenciados para algunas materias) y clases preparatorias/diferenciadas para todas las asignaturas.

Liechtenstein: la opción "clases preparatorias/diferenciadas para todas las asignaturas" se refiere únicamente a educación primaria y educación secundaria inferior.

En prácticamente la mitad de los sistemas educativos analizados, los alumnos recién llegados que asisten a clases ordinarias con el resto de sus compañeros pueden recibir también algunas clases de forma separada dentro del horario escolar. Estas clases diferenciadas suelen centrarse en el aprendizaje de la lengua de instrucción como segundo idioma. Algunos países pueden llamar también a este tipo de formación "asignaturas o clases preparatorias". En Serbia, todos los migrantes recién llegados acceden a esta modalidad de formación mixta (es decir, que asisten a clases ordinarias para la mayoría de asignaturas, pero se incorporan a grupos diferenciados para algunas materias), mientras que, en los 18 sistemas restantes, solo algunos estudiantes tienen acceso a esta modalidad. En Estonia, prácticamente todos los alumnos recién llegados reciben clases de estonio como segundo idioma de forma diferenciada, aparte de las clases ordinarias. Durante el primer año, el número de clases semanales de este tipo es de entre ocho y diez, aunque esta cifra se va reduciendo con el tiempo, en función de las necesidades del alumno. En cuanto a su incorporación a las clases ordinarias, empiezan participando en asignaturas en las que el conocimiento de la lengua de instrucción no se considera esencial (como, por ejemplo, arte, tecnología, manualidades, música, gimnasia y lenguas extranjeras, y, a veces, matemáticas y química). En Portugal, todos los alumnos de primera y segunda generación que tienen un nivel de portugués equivalente a B2 o C1 asisten a clases ordinarias para todas las asignaturas. Y los alumnos que tienen un nivel más bajo acuden igualmente a las clases ordinarias, pero, en vez de recibir las clases de portugués habituales (es decir, las que se imparten a los alumnos que han nacido en el país), ellos reciben clases de "portugués para extranjeros". La evaluación de las habilidades lingüísticas de los alumnos se realiza a nivel local.

Se ofrecen clases preparatorias/diferenciadas, para todas o la mayoría de asignaturas, en alrededor de 18 sistemas educativos. El objetivo de estas clases es ofrecer un apoyo específico e intensivo a aquellos alumnos que acaban de entrar a formar parte del sistema educativo, así como prepararles para incorporarse al sistema de enseñanza ordinaria. Normalmente esto significa adoptar una modalidad de educación diferenciada, con un programa académico propio, que puede ser más o menos amplio en función del número de asignaturas y competencias que pretendan cubrirse (en el Gráfico I.3.1 se ofrecen más detalles sobre el contenido de los programas preparatorios). El tiempo que los niños y jóvenes pasan en clases preparatorias/diferenciadas también varía de un país a otro (véase el Gráfico I.2.8).

En 13 de los sistemas educativos que ofrecen clases preparatorias/diferenciadas, los alumnos pasan toda la jornada escolar en estas clases de formación independiente. En Bélgica (concretamente, en las Comunidades francófona y flamenca, en lo que respecta a la educación secundaria), Polonia y Liechtenstein, por lo general, suele matricularse en estas clases a los alumnos que tienen un nivel insuficiente de la lengua de instrucción. En Francia, los alumnos que no tienen estudios académicos anteriores y no dominan el francés participan en clases preparatorias/diferenciadas a tiempo completo. De ser necesario, pueden continuar los estudios en clases diferenciadas e incorporarse a las clases ordinarias, con el resto de alumnos, para algunas asignaturas durante el segundo año.

En 11 sistemas educativos, estos alumnos participan en clases preparatorias/diferenciadas durante la mayor parte de su jornada escolar y también cursan algunas asignaturas en clases ordinarias con los alumnos nacidos en el país de acogida. Entre las clases ordinarias más comunes suelen estar asignaturas que no requieren un alto nivel de conocimiento de la lengua, como, por ejemplo, educación física, música o arte (este es el caso, por ejemplo, de Croacia, Francia y Malta). En Francia, los alumnos recién llegados que han estado escolarizados anteriormente, pero carecen de un buen nivel de francés, pueden asistir a clases ordinarias en materias como educación física, música y artes plásticas. Asimismo, pueden ir incorporándose a clase de matemáticas, inglés y ciencias tan pronto como les sea posible, en función del ritmo de cada uno. En Alemania, Grecia, Malta, Suecia, Suiza y Noruega, los alumnos recién llegados pueden asistir a clases preparatorias para todas o la mayoría de asignaturas. En Austria, a partir del curso 2018/19, los alumnos que tengan un dominio insuficiente de la lengua de instrucción (en este caso, el alemán) deberán matricularse en lo que se conoce como *Deutschförderklassen* (es decir, clases de apoyo de alemán) durante un máximo de cuatro trimestres (es decir, 15 clases de alemán como segunda lengua en educación primaria y 20 clases más en educación secundaria inferior). Durante el resto de su horario lectivo, los alumnos asisten a clases ordinarias (en función de su grupo de edad).

En algunos países, se recomienda a los alumnos migrantes recién llegados con un nivel bajo en el idioma del país de acogida que asistan a centros escolares específicos, en los que se ofrezcan clases de refuerzo adicionales en el idioma nacional. En Francia, se recomienda a los niños y jóvenes migrantes recién llegados con un nivel insuficiente de francés que se matriculen en centros escolares en los que se ofrezca

un programa específicamente diseñado para migrantes recién llegados [UPE2A ⁽⁵⁶⁾]. En Chipre y en Bélgica [concretamente, en la Comunidad francófona y en lo que respecta a la educación secundaria, existe el DASPA ⁽⁵⁷⁾], se adopta un enfoque similar, aunque el grupo objetivo es más amplio. En estos dos sistemas educativos, se recomienda que todos los alumnos que tengan como lengua materna otro idioma distinto a la lengua de instrucción vayan a centros escolares en los que puedan tener acceso a programas adaptados, con una formación lingüística intensiva. Además, en Bélgica (Comunidad francófona), todos los alumnos recién llegados (independientemente de su nivel de francés), cuya documentación escolar no permita probar que el individuo ha completado estudios equivalentes a las titulaciones académicas nacionales están obligados a inscribirse en el DASPA. También en Bélgica (Comunidad flamenca), se orienta a los migrantes recién llegados que cumplen los criterios específicos para ser considerados "alumnos recién llegados que no hablan neerlandés" (véase el Capítulo I.1.1) hacia centros escolares que faciliten apoyo lingüístico en educación secundaria (OKAN). Por este motivo, es posible que las opciones de estos alumnos a la hora de elegir centro escolar sean más limitadas que las de los que sí hablan la lengua de instrucción.

En 11 sistemas educativos [Bulgaria, Dinamarca, Hungría, los Países Bajos, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Bosnia y Herzegovina, Islandia, Macedonia del Norte y Turquía], no existen normativas/recomendaciones de primer nivel en las que se aborde el tipo de clase al que debe asignarse a los niños y jóvenes migrantes recién llegados dentro de sus centros escolares. Por último, en la República Checa y Dinamarca, los migrantes recién llegados (como cualquier otro estudiante) pueden incorporarse a clases diferenciadas, específicas para alumnos con necesidades educativas especiales (de determinarse que ese es el caso).

En alrededor de la mitad de los países analizados, se ha limitado el tiempo máximo que los alumnos migrantes recién llegados pueden pasar en clases diferenciadas.

En aquellos casos en los que los migrantes recién llegados asisten a clases diferenciadas, bien para algunas o todas las asignaturas, las máximas autoridades competentes suelen establecer un plazo máximo, al final del cual estos deberían integrarse plenamente en las clases ordinarias. En el Gráfico I.2.8 puede observarse que esto ocurre en cerca de la mitad de los sistemas educativos europeos analizados, aunque el plazo límite establecido varía de unos a otros.

Dieciséis sistemas educativos tienen normativas/recomendaciones relativas a la duración del periodo de impartición de las clases (preparatorias) diferenciadas, en las que los alumnos migrantes recién llegados pueden pasar toda o la mayor parte de su jornada escolar (véase el Gráfico I.2.7). Solo en un sistema educativo se define un periodo mínimo durante el cual deben impartirse estas clases diferenciadas [en Bélgica (Comunidad francófona), el plazo mínimo es de una semana] y, en todos los demás, lo que se establece es un periodo máximo.

El periodo máximo de tiempo que los migrantes recién llegados pueden estudiar en clases o grupos diferenciados es, generalmente, de entre uno y dos años, aunque, en Luxemburgo, el plazo máximo establecido es más amplio: tres años en educación secundaria inferior y cuatro años en educación secundaria superior general y FP. En Alemania, las normativas relativas a estos plazos máximos varían en función del *Länder*, aunque normalmente los alumnos abandonan las clases preparatorias/diferenciadas para incorporarse a las clases ordinarias en un plazo de entre seis meses y dos años. En Croacia, los alumnos que van a clases preparatorias continúan asistiendo a clases diferenciadas adicionales y recibiendo apoyo incluso después de haberse incorporado ya a la enseñanza ordinaria.

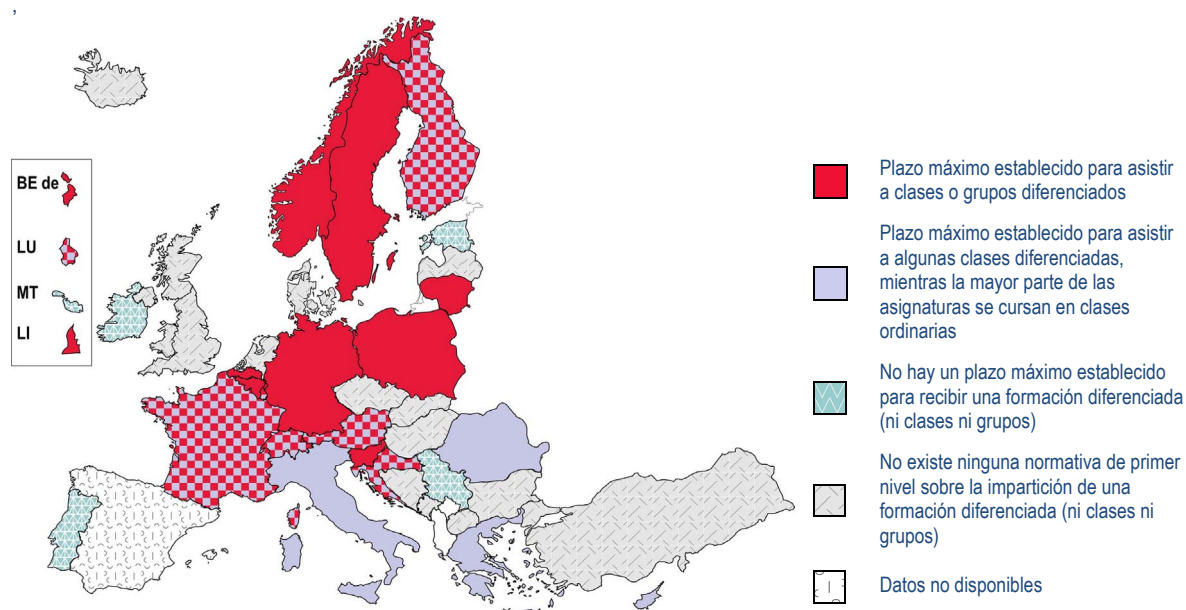
En diez sistemas educativos, se hace referencia al plazo máximo durante el cual los alumnos migrantes recién llegados pueden asistir a algunas clases diferenciadas mientras pasan la mayor parte de su jornada escolar en clases ordinarias. Croacia e Italia, por ejemplo, establecen un plazo máximo para este tipo de formación de 35 y 16 semanas, respectivamente. En definitiva, el plazo máximo que los migrantes recién llegados pueden asistir a clases diferenciadas se sitúa entre las 24 semanas de Italia y los cinco años como máximo de Grecia. De hecho, en este último país, el sistema de "clases de acogida", en el que participan todos los alumnos nacidos en territorio nacional y todos aquellos de procedencia migrante que necesitan ayuda con el griego, consta de dos ciclos. El Ciclo I está enfocado a alumnos que no hablan

⁽⁵⁶⁾ *Unités Pédagogiques pour Élèves Allophones Arrivants* (Unidad pedagógica para alumnos alófonos recién llegados).

⁽⁵⁷⁾ *Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants* (Mecanismo de acogida y escolarización de alumnos recién llegados).

griego o tienen un nivel inicial y tiene una duración de un año, aunque puede solicitarse una prórroga de un año más. Y el Ciclo II está enfocado a alumnos con un nivel de griego intermedio y tiene una duración de dos o tres años como máximo. Los alumnos que necesiten asistir a ambos ciclos pueden cursar algunas asignaturas en clases diferenciadas y, al mismo tiempo, participar también en clases ordinarias para asignaturas en las que no sea necesario tener un nivel alto de griego. Esta modalidad formativa puede prolongarse en el tiempo durante un máximo de cinco años.

Gráfico I.2.8. Plazos mínimos y máximos que los migrantes recién llegados pueden pasar en clases o grupos diferenciados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
Grupos diferenciados	1s-1.5a	<1/2a	1a	⊗	⊗	⊗	<0.5-2a	⊗	⊗	⊗	:	1a	35-70s	⊗
Clases diferenciadas	⊗	⊗	1-2a	⊗	⊗	⊗	⊗	<3a	⊗	1-5a	:	<2/3a	>35s	16-24s
	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
Grupos diferenciados	⊗	:	<1a	<3/4a	⊗	⊗	⊗	<2a	<2a	⊗	⊗	<5d	⊗	<1a
Clases diferenciadas	<2a	⊗	⊗	<4a	⊗	⊗	⊗	<2a	⊗	⊗	1a	⊗	⊗	<6a
	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
Grupos diferenciados	<2a	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-2a	⊗	<1a	⊗	<2a	⊗	⊗	⊗
Clases diferenciadas	:	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	1-3a	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ No hay un plazo establecido para que los centros escolares matriculen a los niños y jóvenes de procedencia migrante recién llegados

<X Plazo máximo (años/semanas/días)

a años
s semanas
d días

Fuente: Eurydice.

(*) = Macedonia del Norte

Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a los plazos mínimos y máximos durante los cuales los migrantes recién llegados pueden recibir formación diferenciada; es decir, asistir a clases (preparatorias) diferenciadas para todas o la mayoría de las asignaturas o bien solo para algunas asignaturas, mientras asisten a clases ordinarias para las demás. Las diferencias contempladas entre niveles educativos y las disposiciones específicas de cada país se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Bélgica (BE de): en educación primaria, los alumnos migrantes pueden estudiar en grupos diferenciados (clases preparatorias) durante un periodo máximo de un año. En educación secundaria general y FP, el plazo se amplía hasta los dos años.

Bélgica (BE nl): en educación primaria, las normativas de primer nivel contemplan la organización de clases de inmersión lingüística para todos los alumnos que no hablen neerlandés, con una duración máxima de un año. En educación secundaria general y FP, el periodo de tiempo durante el cual el alumno puede asistir a clases diferenciadas puede abarcar, en ciertos casos, más de un curso académico, si el alumno se matricula en una fecha posterior al 1 de octubre y ha estado en Bélgica menos de un año en el momento de comenzar el siguiente curso escolar.

Alemania: las normativas de primer nivel relativas a la duración máxima de estas clases diferenciadas varían en función del *Länder*.

Grecia: para el curso académico 2018/19, la duración máxima de estas clases diferenciadas (en los centros escolares de acogida para la educación de refugiados o DYEP) viene establecida en la Ley 4547/2018, de reciente aprobación, y es de un curso escolar, con la posibilidad de solicitar una prórroga de un año adicional. Tras la realización de una evaluación de sus progresos, los alumnos pueden incorporarse a las clases ordinarias en cualquier momento.

España: las normativas de primer nivel relativas a la duración máxima de estas clases diferenciadas varían de unas comunidades autónomas a otras, por lo que no es posible facilitar datos al respecto.

Francia: en lo que respecta a la impartición de clases diferenciadas, en educación primaria, el mínimo es de nueve horas a la semana y, en educación secundaria general y FP, se recomienda un mínimo de 12 horas a la semana, aunque esta cifra puede variar en función de las necesidades concretas de cada alumno.

Lituania y Malta: las normativas de primer nivel no abordan la incorporación de estos alumnos a un tipo u otro de clase en lo que respecta a FP.

Luxemburgo: los datos relativos a grupos diferenciados se refieren a la educación secundaria general y a FP. Los datos relativos a clases diferenciadas se refieren a la educación primaria.

Eslovenia: los datos se refieren a la educación primaria y a la educación secundaria inferior.

Finlandia: los datos se refieren al periodo durante el cual los centros escolares pueden recibir financiación de las máximas autoridades competentes para organizar clases y grupos diferenciados con el fin de fomentar el aprendizaje del idioma del país de acogida como segunda lengua en educación primaria y educación secundaria general. En todos los niveles educativos pertinentes, las clases preparatorias pueden financiarse de forma centralizada durante un plazo máximo de un año.

Suecia: los datos se refieren a la educación primaria y a la educación secundaria inferior. En educación secundaria superior general y FP, no hay normativas de primer nivel en las que se establezca cuánto tiempo pueden asistir estos alumnos a clases diferenciadas.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la duración máxima de estas clases varían de un cantón a otro. No hay un plazo máximo establecido en todos los cantones. El plazo máximo para asistir a clases diferenciadas para algunas materias (cuando los alumnos asisten a clases ordinarias para la mayoría de las asignaturas) es de entre uno y tres años en educación primaria y educación secundaria inferior. Las clases preparatorias/grupos diferenciados pueden extenderse en el tiempo hasta un máximo de uno o dos años.

Los alumnos suelen seguir recibiendo los servicios de apoyo específico para migrantes recién llegados incluso después de haber concluido las clases preparatorias.

Independientemente de si el apoyo al aprendizaje se facilita en clases preparatorias/diferenciadas o mientras el alumno asiste a las clases ordinarias, las máximas autoridades competentes pueden definir un plazo concreto durante el cual los alumnos migrantes recién llegados pueden tener acceso a medidas de apoyo y asistencia adicionales al comenzar su trayectoria académica en el país de acogida. Esta atención específica puede contribuir de manera decisiva a que los alumnos se familiaricen con el sistema educativo, entiendan qué es lo que se espera de ellos y puedan conocer tanto al resto de sus compañeros como el entorno escolar del que van a formar parte, en general.

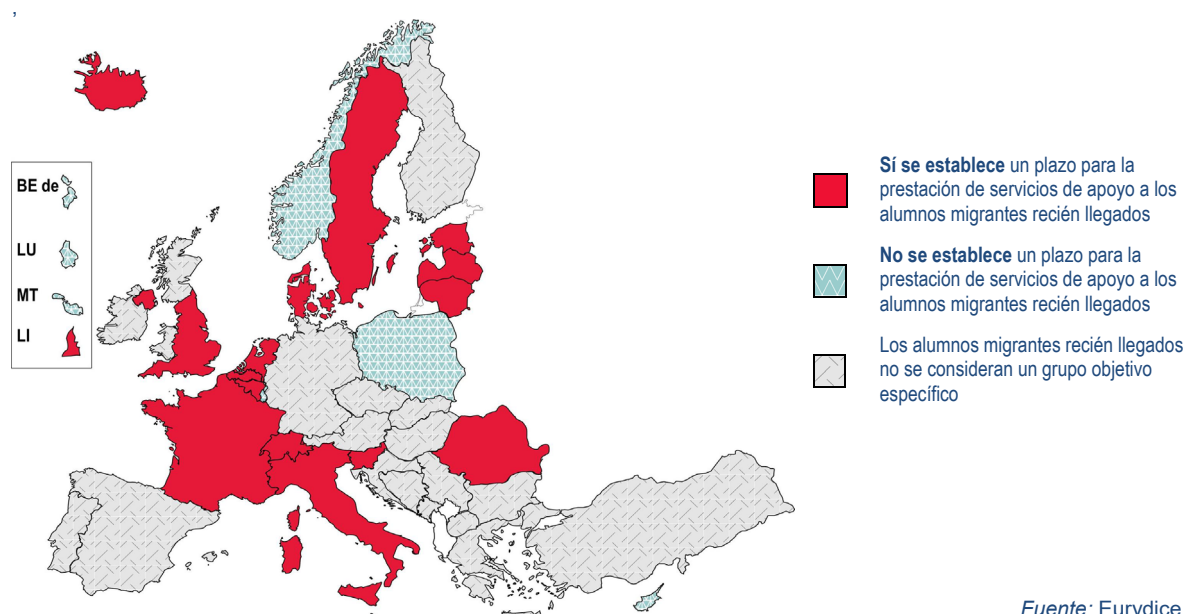
Mientras que en el Capítulo I.3 se habla del contenido de estas medidas de apoyo de forma más detallada, en este apartado intentaremos determinar si, en los países analizados, se ha establecido o no un plazo para la prestación de servicios de apoyo específico a los alumnos migrantes recién llegados y su duración (las medidas de apoyo que se ofrezcan a todos los alumnos con necesidades de aprendizaje específicas no se tendrán en cuenta en este apartado). En el Gráfico I.2.9 puede observarse que, en la mayoría de países en los que se hace una distinción entre los alumnos migrantes recién llegados y el resto de alumnos migrantes (es decir, en 15 de 23 países), se establece algún tipo de plazo para la facilitación de estas medidas de apoyo.

El periodo durante el cual se ofrecen estas medidas de apoyo específico puede durar entre una semana como mínimo, como es el caso de Bélgica (Comunidad francófona), y cuatro años, como en Lituania y Suecia; aunque la extensión más habitual es de uno o dos años. En Dinamarca, Rumanía, Noruega e Islandia, los migrantes recién llegados tienen derecho a recibir servicios de apoyo al aprendizaje desde que llegan al país de acogida. En el resto de países, los alumnos migrantes recién llegados pueden recibir asistencia desde el momento en que se matriculan por primera vez en el sistema educativo.

Este periodo de asistencia suele dirigirse específicamente a alumnos que necesitan ayuda con la lengua o lenguas de instrucción, por lo que se centra en el aprendizaje del idioma. En Dinamarca, los alumnos

recién llegados que no hablan danés con fluidez pueden recibir formación lingüística para aprender el idioma durante un máximo de dos años; aunque los migrantes que llegan a Dinamarca con una edad superior a los 14 años o sin haber aprendido a leer o escribir pueden seguir accediendo a este tipo de ayuda más allá de este plazo. En Francia, los alumnos recién llegados no francófonos que han ido antes a la escuela en su país de origen (*Elèves allophones nouvellement arrivés*) pueden recibir servicios de apoyo durante dos años; mientras que aquellos que no han estado escolarizados anteriormente (*Non Scolarisé Antérieurement*) suelen recibirlo durante un plazo de tres años. En Italia, los alumnos migrantes recién llegados pueden asistir a entre ocho y diez clases de italiano durante un periodo de entre 16 y 24 semanas. En Bélgica (Comunidad flamenca), los alumnos recién llegados que no hablan neerlandés tienen derecho a recibir una formación inicial, dentro del proceso de acogida (es decir, clases preparatorias), durante un año, en todos los niveles educativos, así como servicios de apoyo complementario durante un año una vez que se incorporan a las clases ordinarias con el resto de alumnos. Por último, en Liechtenstein, los alumnos recién llegados que no hablan alemán y están en edad de escolarización obligatoria están obligados a hacer un curso intensivo de alemán como segundo idioma de un año de duración cuando se matriculan en el sistema educativo. De ser necesario, estas medidas de apoyo pueden prolongarse hasta que el alumno cumpla los 18 años. Tras la realización de este curso de un año, los alumnos tienen derecho a acceder a servicios de apoyo lingüístico adicionales, que se integran dentro de la programación de las clases ordinarias.

Gráfico I.2.9. Plazo establecido para la prestación de servicios de apoyo a los alumnos migrantes recién llegados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT
1s-1.5a	⊗	1-2a	⊗	⊗	2a	⊗	3a	⊗	⊗	⊗	2-3a	⊗	16-24s
CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI
⊗	1-3a	2-4a	⊗	⊗	⊗	2a	⊗	1a	⊗	1a	2a	⊗	⊗
SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	BA	CH	IS	LI	ME	NO	RS	(*)	TR
4a	3a	⊗	3a	⊗	⊗	1-2a	1a	1a+	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗

⊗ No hay un plazo máximo establecido para la prestación de apoyo a los alumnos migrantes recién llegados | s semanas a años

Fuente: Eurydice.

(*) = Macedonia del Norte

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestra si, en las normativas/recomendaciones de primer nivel, se establece o no un plazo determinado para la prestación de servicios de apoyo específico a los alumnos migrantes recién llegados. En la tabla se indica la duración de estos servicios de apoyo específico. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

República Checa: no se hace ninguna distinción entre alumnos migrantes recién llegados y otro tipo de alumnos migrantes en las normativas/recomendaciones de primer nivel. En educación primaria y educación secundaria inferior, los alumnos migrantes procedentes de otros países comunitarios y del EEE deben acudir a un centro escolar de la región para recibir un mínimo de 70 clases de checo.

España: en algunas comunidades autónomas se distingue entre alumnos migrantes recién llegados y otro tipo de alumnos migrantes. Como, por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Cataluña; aunque, en este caso, no se especifica ningún plazo concreto, ya que estos estudiantes pueden recibir servicios de apoyo durante tanto tiempo como sea necesario.

Polonia: los datos que se muestran en la tabla se refieren a servicios de apoyo al aprendizaje de materias escolares. Los servicios de apoyo lingüístico para el aprendizaje del idioma del país de acogida son prestados durante tanto tiempo como el alumno migrante los necesite (tal y como se indica en el gráfico).

Eslovenia: en educación primaria y educación secundaria inferior, puede llevarse a cabo procesos adaptados de evaluación. En educación primaria, educación secundaria inferior y superior general y FP, se facilita apoyo lingüístico intensivo para el aprendizaje del esloveno.

Islandia: los datos se refieren a servicios de apoyo escolar encaminados a fomentar la integración de los refugiados. No se especifica un plazo concreto para otro tipo de alumnos migrantes recién llegados.

En algunos países, aunque no es de máxima importancia, se tiene en cuenta si el alumno acaba de llegar de otro país o bien si ya lleva viviendo en territorio nacional un tiempo. Los alumnos se consideran "recién llegados" si, en el momento en el que se matriculan por primera vez en el sistema educativo del país de acogida, no hablan la lengua de instrucción en casa o bien si sus conocimientos del idioma del país de acogida no se consideran lo suficientemente amplios como para poder llevar a cabo un aprendizaje eficaz. En el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), todos los alumnos con un idioma distinto al inglés (o al irlandés, en Irlanda del Norte) que se matriculan por primera vez en el sistema educativo tienen derecho a recibir servicios de apoyo lingüístico. A estos estudiantes se les realiza un seguimiento y una evaluación durante los primeros tres años de su escolarización. También en el Reino Unido (Irlanda del Norte), una vez que termina el plazo de tres años durante el cual se les presta apoyo adicional, los centros escolares deben realizar una evaluación de los conocimientos de los alumnos en el idioma del país de acogida en función del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) con el fin de demostrar que se siguen cumpliendo los criterios establecidos para recibir fondos complementarios. Esta evaluación se realizará anualmente mientras las medidas de apoyo adicional sigan considerándose necesarias (véase el Capítulo I.1.1, relativo a financiación).

En varios países en los que se hace una distinción entre alumnos migrantes recién llegados y el resto de alumnos migrantes, no se establece un plazo máximo concreto para la prestación de servicios de apoyo porque estos alumnos pueden recibir asistencia durante tanto tiempo como sea necesario [en Bélgica (Comunidad germanófona), Dinamarca (como se ha indicado anteriormente), Chipre, Luxemburgo y Noruega]. En todos estos países se hace referencia expresa a la prestación de apoyo lingüístico. De hecho, en Bélgica (Comunidad germanófona), estos alumnos tienen derecho a recibir servicios de apoyo específico hasta que alcanzan, al menos, un nivel A2 en la escala MCER en el idioma del país de acogida.

Si bien las medidas de apoyo parecen centrarse en gran medida en el aprendizaje del idioma del país de acogida durante esta fase inicial, también puede prestarse asistencia en otros ámbitos relativos a su desarrollo cognitivo y a su integración social y psicológica. En Eslovenia, por ejemplo, los alumnos recién llegados pueden acogerse a procedimientos y criterios adaptados de evaluación durante sus primeros dos años de estudio, en educación primaria y educación secundaria inferior, si sus padres están de acuerdo. En Suecia, además de facilitarles apoyo para que aprendan el idioma del país de acogida, se les ayuda a desarrollar los conocimientos que ya tienen de su lengua familiar en las clases preparatorias (véase el Capítulo I.3. para obtener información sobre más medidas de apoyo).

En Irlanda, Finlandia, Portugal y el Reino Unido (Escocia) no se considera a los alumnos migrantes recién llegados como un grupo objetivo diferenciado. En estos países, se ha desarrollado un sistema de apoyo integral con el fin de responder a las necesidades particulares de todos los estudiantes. Por lo que, dentro de los criterios que se utilizan para prestar apoyo al alumnado, se tienen en cuenta, entre otros factores, las necesidades de apoyo adicional derivadas de la procedencia migrante de los alumnos, como puede ser, por ejemplo, la necesidad de apoyo social y emocional (véase el Apartado II 3.2 para obtener más información sobre casos concretos de apoyo social y emocional). En el Reino Unido (Gales), los migrantes recién llegados no se consideran un grupo objetivo específico. Todos los alumnos cuya lengua materna sea otro idioma distinto al inglés o al galés (es decir, que estén aprendiendo inglés o gales como idioma adicional) pueden recibir apoyo lingüístico para facilitar su acceso al plan de estudios durante tanto tiempo como sea necesario.

I.3. APOYO PSICOSOCIAL, LINGÜÍSTICO Y AL APRENDIZAJE

Este capítulo consta de cuatro apartados, en los que se abordan los distintos enfoques promovidos en los sistemas educativos europeos en lo que respecta a la prestación de servicios de apoyo lingüístico y al aprendizaje, así como de atención psicosocial; elementos que son vitales a fin de poder garantizar que los alumnos de procedencia migrante se integran de forma eficaz en sus respectivos centros escolares.

En algunos sistemas educativos, existe una fase de integración inicial durante la cual se facilita apoyo lingüístico y al aprendizaje a los alumnos migrantes recién llegados en clases o grupos diferenciados, a los que también se denomina "clases preparatorias". En el primer apartado de este capítulo, hablaremos del contenido curricular de estas clases y de los distintos tipos de apoyo al aprendizaje que en ellas pretende facilitarse.

En el resto de países, los alumnos migrantes se incorporan directamente a las clases ordinarias con el resto de sus compañeros, aunque se les facilita apoyo adicional. El apoyo lingüístico es un elemento clave en este proceso, por lo que, en el segundo apartado del capítulo, se analizarán las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la impartición de clases adicionales de la lengua de instrucción y en la lengua familiar del alumno.

En el tercer apartado de este capítulo se analizarán el resto de medidas promovidas por las autoridades educativas con el fin de dar apoyo a los alumnos migrantes que asisten a las clases ordinarias con el resto de sus compañeros. Además de la facilitación de apoyo pedagógico, estas incluyen el fomento de la participación de los padres en la educación de sus hijos y la impartición de una educación de carácter intercultural. Se ha demostrado que estas dos medidas contribuyen a la creación de un entorno de aprendizaje positivo y de apoyo.

Por último, en el último apartado de este capítulo, se considerarán las normativas/recomendaciones relativas a la facilitación de atención psicosocial a los alumnos migrantes y se indicará si existe o no la figura de los "mediadores interculturales". En este apartado también se mencionará expresamente si se ofrece atención específica a los menores no acompañados.

I.3.1. Apoyo al aprendizaje en clases preparatorias

Como ya se ha comentado anteriormente, uno de los posibles enfoques organizativos encaminados a fomentar la integración de los niños y jóvenes migrantes recién llegados es matricularles en las denominadas "clases preparatorias" (véanse también los Gráficos I.2.7 y I.2.8), a las que, en algunos países, también se conoce como "clases de acogida" o "de transición". En estas clases o grupos diferenciados, los alumnos reciben una formación lingüística intensiva y, en algunos casos, contenidos adaptados de otras materias. El objetivo de esta medida es facilitarles una buena base antes de que se integren plenamente en las clases ordinarias (Comisión Europea/EACEA/ Eurydice, 2017b).

Hay estudios que sugieren que, en las clases preparatorias, se dispone de más tiempo y espacio que en las clases ordinarias para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de instrucción. Esto se considera especialmente importante en secundaria, puesto que los estudiantes son mayores y, por tanto, tienen menos facilidad para aprender un nuevo idioma; lo que se suma a que, en educación secundaria, las asignaturas de estudio son cada vez más complejas y la exigencia académica va en aumento, por lo que es necesario tener un buen dominio de la lengua de instrucción (Koehler, 2017). Por otro lado, las clases preparatorias también pueden ser perjudiciales para la integración, al separar a los alumnos migrantes del resto de alumnos, nacidos en el país de acogida. Es más, el progreso educativo de los alumnos migrantes puede sufrir retrasos si se presta demasiada atención al aprendizaje de la lengua de instrucción, hasta el punto de quedarse rezagados en el aprendizaje de otras materias de estudio (Nilsson y Bunar, 2016).

En aquellos casos en los que los alumnos migrantes recién llegados pasan toda o la mayor parte de la jornada escolar en clases preparatorias, es de vital importancia encontrar un equilibrio entre el aprendizaje que realiza el alumno del idioma y de otras materias de estudio (*ibid.*). En este sentido, en el Gráfico I.3.1, se analiza cuál es el contenido curricular de las clases preparatorias que se establece en las normativas y/o recomendaciones de primer nivel.

Al pedirles a los alumnos migrantes recién llegados que se enfrenten a un reto cognitivo de alto nivel en las clases preparatorias, también es importante ofrecerles medidas de apoyo al aprendizaje de calidad (Sinkkonen y Kytälä, 2014; Nilsson y Axelsson, 2013). En el Gráfico I.3.2 se analizan los distintos tipos de

medidas de apoyo al aprendizaje que deben ofrecerse a estos estudiantes, según lo establecido en las normativas y/o recomendaciones de primer nivel.

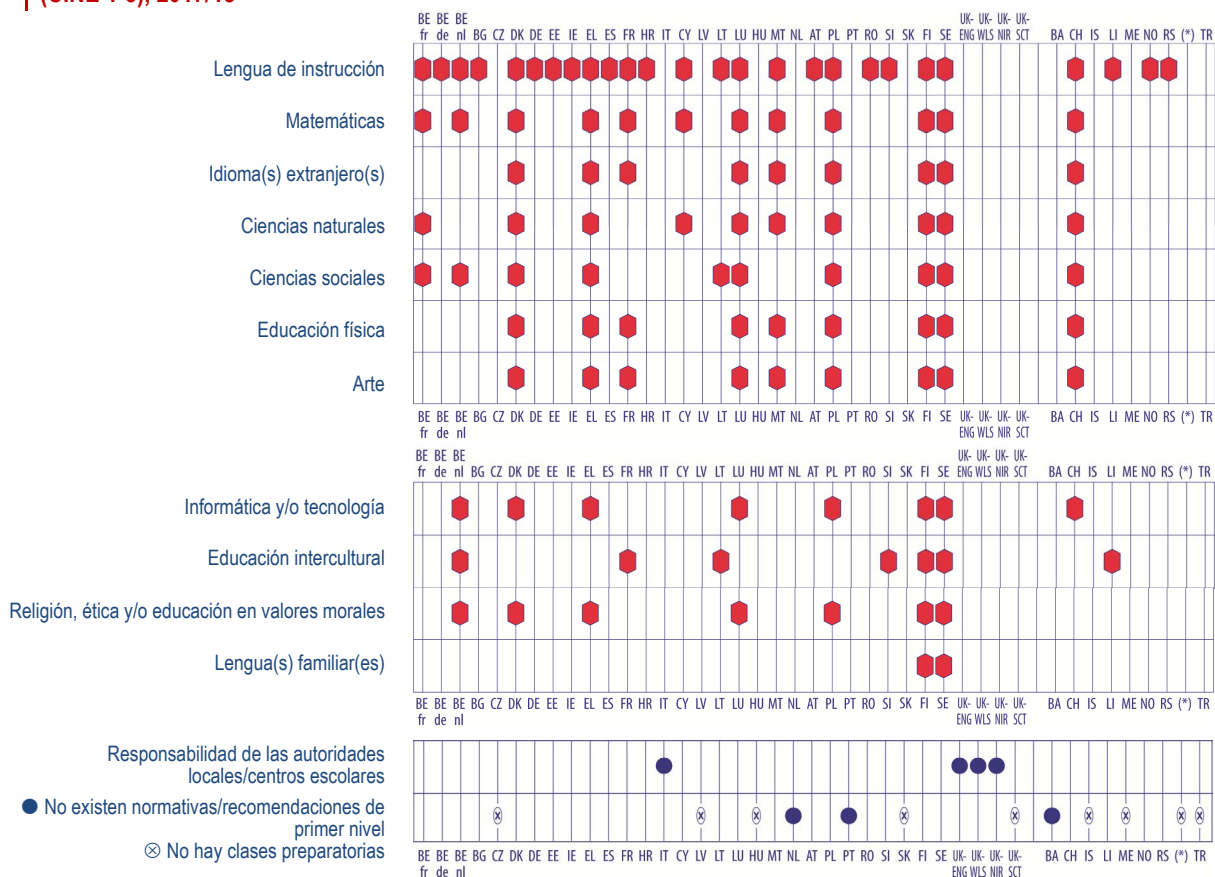
Si no se da acceso a los alumnos a medidas efectivas de apoyo lingüístico y al aprendizaje, el proceso de transición de las clases preparatorias a las clases ordinarias, con el resto de compañeros, puede ser problemática (Nilsson y Axelsson, 2013). En este sentido, en el Gráfico I.3.3, se indica si las máximas autoridades competentes de cada país recomiendan o no que los centros escolares ofrezcan medidas de apoyo específico a los alumnos de procedencia migrante para que esta transición se realice de forma fluida y sin complicaciones.

En su mayoría, las máximas autoridades competentes abogan por que se enseñen diversas materias en las clases preparatorias.

Como se muestra en el Gráfico I.3.1, en toda Europa, 26 sistemas educativos afirman contar con normativas y/o recomendaciones de primer nivel en las que se definen los contenidos que deberían abordarse en las clases preparatorias para alumnos migrantes recién llegados. Aun así, en Italia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), tal y como se establece en los documentos oficiales, la definición de los contenidos de las clases preparatorias es responsabilidad de las autoridades locales o bien de los propios centros escolares.

En los Países Bajos, Portugal y Bosnia y Herzegovina, aunque sí se ofrecen clases preparatorias, no existen normativas y/o recomendaciones de primer nivel en las que se establezca el contenido de las mismas. Por último, en otros nueve sistemas educativos [la República Checa, Letonia, Hungría, Eslovaquia, el Reino Unido (Escocia), Islandia, Montenegro, Macedonia del Norte y Turquía], no se dispone de normativas/recomendaciones relativas a esta materia ni se ofrece ningún tipo de clase preparatoria.

Gráfico I.3.1. Contenido curricular de las clases preparatorias, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

(*) = Macedonia del Norte

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas al contenido curricular de las clases o

grupos preparatorios. Cuando se indica que algo es "**Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares**" significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Véase el Glosario para consultar la definición de "**clases preparatorias**".

Notas relativas a países concretos

Bélgica (BE nl): no se incluye ni la educación primaria ni la FP a tiempo parcial.

Dinamarca, Luxemburgo y Eslovenia: no se incluye ni la educación secundaria superior general ni la FP.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

Grecia: el contenido curricular se refiere a dos tipos distintos de programas de apoyo: a) al plan de estudios de los centros escolares de acogida para la educación de refugiados (o DYEP), en el que se incluyen seis asignaturas (se tiene acceso a los programas de los DYEP en educación primaria y educación secundaria inferior); b) al plan de estudios de las "clases de acogida", niveles I y II, que abarcan la lengua de instrucción, así como otras materias que forman parte del plan de estudios del sistema de enseñanza ordinaria, en función de lo que decida el consejo docente y del nivel educativo (es posible asistir a "clases de acogida" en educación primaria, educación secundaria inferior y superior general y FP).

España: en las clases preparatorias se prioriza el aprendizaje de la lengua de instrucción y la incorporación de los alumnos a las clases ordinarias. Aun así, también se recomienda incluir algunos elementos de otras materias que forman parte del plan de estudios. No se incluye la FP.

Chipre: se fomenta la enseñanza de la lengua de instrucción en todos los niveles educativos y la enseñanza de matemáticas y ciencias naturales únicamente en educación secundaria inferior.

Lituania: las ciencias sociales y la educación intercultural no se imparten en educación primaria.

Malta y Liechtenstein: no se incluye la FP.

Austria: en el curso escolar 2017/18, los alumnos que asistían a clases ordinarias con el resto de alumnos, pero tenían un nivel insuficiente de alemán, asistieron a grupos de apoyo lingüístico (*Sprachstartgruppen*) o recibieron clases de apoyo lingüístico (*Sprachförderkurse*) en vez de clases de otras asignaturas obligatorias. A partir del curso 2018/19, estos alumnos tienen que matricularse en clases de apoyo de alemán (*Deutschförderklassen*): 15 clases en educación primaria y 20 clases en educación secundaria inferior. Estas clases preparatorias siguen un plan de estudios específico. Durante el resto del horario lectivo, los alumnos asisten a clases ordinarias con el resto de alumnos (en función de su grupo de edad).

Eslovenia: no hay clases preparatorias ni en educación secundaria superior general ni en FP.

Finlandia: educación física, arte y religión, ética y/o educación en valores morales no se imparten en FP.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: hay clases preparatorias en educación primaria, en educación secundaria inferior y en FP, pero no en educación secundaria superior general. Las clases preparatorias en FP abarcan todas las materias escolares que se mencionan en el gráfico. El contenido curricular de estas clases varía en educación primaria y secundaria y también de un cantón a otro.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

Noruega: según lo establecido en documentos oficiales, los centros escolares tienen la obligación de incluir la enseñanza del noruego en las clases preparatorias en educación secundaria superior, pero, en todos los demás niveles educativos, las autoridades locales y los centros escolares pueden decidir libremente la estructura y el contenido de la educación que se va a facilitar a los alumnos migrantes recién llegados.

En la mayoría de sistemas educativos que cuentan con normativas y/o recomendaciones de primer nivel sobre el contenido de las clases preparatorias, se indica que estas deberían abarcar diversas materias. De hecho, en algunos países, como Dinamarca, Grecia, Luxemburgo, Polonia, Finlandia y Suecia, todas o casi todas las asignaturas que se indican en el Gráfico I.3.1 se mencionan expresamente en documentos oficiales. Por el contrario, 13 sistemas educativos⁽⁵⁸⁾ se centran exclusivamente en la enseñanza de la lengua de instrucción o bien combinan esta con la educación intercultural/para la ciudadanía.

En algunos casos, como en el de Rumanía, este enfoque más limitado se explica por el hecho de que, mientras aprenden la lengua del país de acogida en un curso de iniciación, los alumnos migrantes recién llegados deben cursar también todas las demás asignaturas dentro del sistema de enseñanza ordinaria. En España, se recomienda que las clases preparatorias se centren especialmente en el aprendizaje de la lengua de instrucción y que, tan pronto como sea posible, los alumnos migrantes empiecen a pasar menos tiempo en las clases preparatorias y más tiempo en las clases ordinarias con el resto de sus compañeros, nacidos en el país de acogida. Algo parecido ocurre en Eslovenia, donde las directrices oficiales recomiendan que los alumnos migrantes recién llegados asistan a (solo) 20 clases preparatorias, centradas especialmente en el aprendizaje de la lengua de instrucción y en la educación intercultural, antes de incorporarse a las clases ordinarias.

Además de las tendencias generales que acabamos de mencionar, cabe destacar que el contenido curricular de las clases preparatorias sigue un patrón similar al de la enseñanza ordinaria, es decir, que, en cierto modo, se hace un mayor hincapié en las asignaturas principales del plan de estudios. Además de la lengua de instrucción, las demás materias (mencionadas en orden descendente) son: matemáticas (en 12 sistemas educativos); ciencias naturales y sociales (en 10 sistemas educativos, cada una); idiomas

⁽⁵⁸⁾ Alemania, Austria, Bélgica (Comunidad germanófona), Bulgaria, Croacia, Eslovenia, España, Estonia, Irlanda, Liechtenstein, Noruega, Rumanía y Serbia.

extranjeros (principalmente, inglés), educación física y arte (en 9 sistemas educativos, cada una); informática (en 8 sistemas educativos); y educación intercultural, así como religión, ética y/o educación en valores morales (en 7 sistemas educativos, cada una). La enseñanza de la lengua familiar del alumno se menciona en las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas al contenido de las clases preparatorias de solo dos países: Finlandia y Suecia.

Otras materias mencionadas en las normativas/recomendaciones de primer nivel son, entre otras, educación para la ciudadanía (en Alemania) y música, educación en seguridad, preparación para la vida familiar y emprendimiento (en Polonia). Es más, en algunos sistemas educativos, en vez de hablar de materias, se hace referencia al desarrollo de competencias clave; algunas de ellas de carácter transversal, como el hecho de aprender a aprender y el desarrollo de habilidades sociales (en la Comunidad flamenca de Bélgica), así como competencias culturales, como la realización de gestiones de la vida diaria, la multialfabetización, la sostenibilidad y la responsabilidad global, entre otras (en Finlandia).

En las clases preparatorias, deben ofrecerse a los alumnos diversas medidas de apoyo al aprendizaje.

Para ayudar a los alumnos migrantes recién llegados a avanzar a buen ritmo en las clases preparatorias, los documentos oficiales recomiendan poner a su disposición diversas medidas de apoyo al aprendizaje. Entre ellas se incluyen medidas que suelen estar, a menudo, bajo el control directo de las máximas autoridades educativas, como son el establecimiento de un número máximo de alumnos por clase con el fin de garantizar unas condiciones más propicias para el aprendizaje o la facilitación de material pedagógico específico, adaptado a las necesidades de estos alumnos. También incluyen distintas formas de apoyo pedagógico que suelen depender directamente de los docentes, como, por ejemplo, la enseñanza diferenciada, la adopción de medidas de apoyo al aprendizaje bien de carácter individualizado o en grupo, o bien otras formas de apoyo, facilitadas con la ayuda de otros estudiantes, como son la educación entre iguales o los programas de mentoría por parte de alumnos de más edad o con más experiencia.

En el Gráfico I.3.2 puede observarse que, en 19 de los 33 sistemas educativos en los que se ofrecen de forma generalizada grupos diferenciados o clases preparatorias para los alumnos migrantes recién llegados (véase también el Gráfico I.3.1), se hace referencia a algunas de las medidas de apoyo al aprendizaje que se han mencionado anteriormente en las normativas y/o recomendaciones de primer nivel (véase el Gráfico I.3.7 para obtener información sobre las medidas de apoyo al aprendizaje que se facilitan a los alumnos que asisten a las clases ordinarias, con el resto de alumnos). Sin embargo, este no es el caso de Bulgaria, Dinamarca, Estonia, los Países Bajos, Portugal, Bosnia y Herzegovina ni Liechtenstein, a pesar de que, en general, sí se ofrecen clases preparatorias en estos países. Por otro lado, en Bélgica (Comunidades francófona y flamenca), Italia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la elección de las medidas de apoyo es, tal y como se indica en los documentos oficiales, responsabilidad de las autoridades locales/los centros escolares.

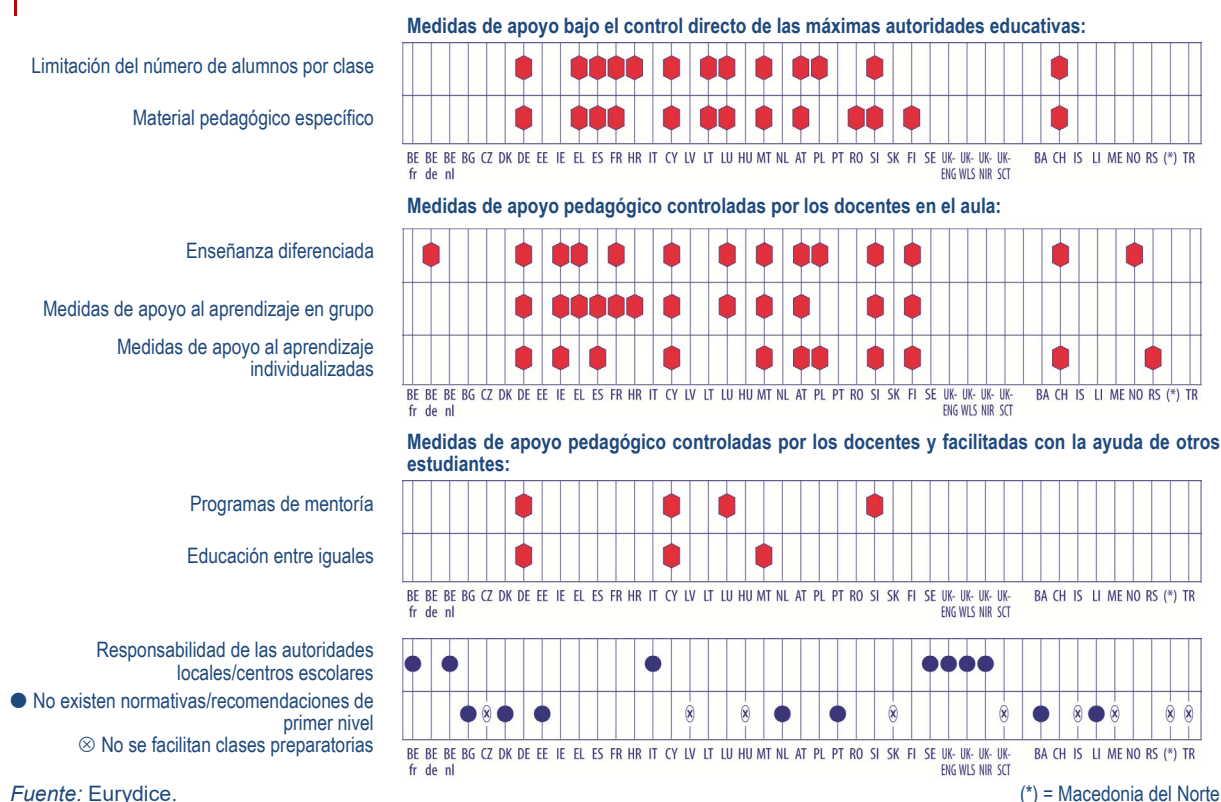
En la mayoría de sistemas educativos que cuentan con normativas/recomendaciones de primer nivel en esta materia, se recomienda el uso de, al menos, tres de estas medidas de apoyo al aprendizaje en las clases preparatorias. De hecho, en Alemania, Chipre, Malta y Eslovenia, se hace referencia a todas o a casi todas las medidas de apoyo en los documentos oficiales. Aunque, por el contrario, en otros cuatro sistemas educativos, solo se promueve una de estas medidas de apoyo. Concretamente, la facilitación de material pedagógico específico (en Rumanía), la enseñanza diferenciada [en Bélgica (Comunidad germanófona) y Noruega] y la prestación de medidas de apoyo al aprendizaje individualizadas (en Serbia).

En general, las máximas autoridades educativas suelen referirse más habitualmente a la enseñanza diferenciada (en 14 sistemas educativos); mientras que las medidas de apoyo que dependen de los docentes (es decir, las medidas de apoyo al aprendizaje de carácter individualizado y en grupo), se mencionan en un número más reducido de sistemas educativos (12 y 11, respectivamente). La limitación del número de alumnos por clase y la facilitación de material pedagógico (que son medidas de apoyo que están bajo el control directo de las máximas autoridades educativas) se mencionan en las normativas/recomendaciones de 13 sistemas educativos. Las medidas de apoyo al aprendizaje para alumnos migrantes recién llegados en clases preparatorias que se mencionan con menos frecuencia en los

documentos oficiales son: el establecimiento de programas de mentoría (en 4 sistemas educativos) y la educación entre iguales (en 3 sistemas educativos).

El hecho de que las medidas de apoyo pedagógico facilitadas por los docentes y, especialmente, por otros alumnos, se citen con menos frecuencia en las normativas/recomendaciones de primer nivel puede deberse a que los centros escolares y los profesores tienen, por lo general, bastante autonomía a la hora de determinar y prestar el apoyo pedagógico y al aprendizaje que sea más adecuado en función de las necesidades de los alumnos. En este sentido, en las normativas polacas, por ejemplo, se destaca que las medidas de apoyo que se facilitan en las clases preparatorias deben ajustarse a las necesidades educativas, psicofísicas y de desarrollo de los estudiantes. Asimismo, las medidas pueden incluir la prestación de apoyo por parte de hablantes de la lengua familiar de los alumnos migrantes.

Gráfico I.3.2. Medidas de apoyo al aprendizaje facilitadas en las clases preparatorias, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a las medidas de apoyo al aprendizaje facilitadas en los grupos diferenciados o clases preparatorias. Cuando se indica que algo es "**Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares**" significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Véase el Glosario para consultar la definición de "**clases preparatorias**" y de las distintas medidas de apoyo al aprendizaje.

Notas relativas a países concretos

España y Malta: no se incluye la FP.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

Chipre: solo se incluye la educación primaria.

Luxemburgo: se refiere principalmente a la educación primaria y a la educación secundaria inferior general. El establecimiento de programas de mentoría solo se promueve en educación secundaria inferior general.

Eslovenia: no hay clases preparatorias ni en educación secundaria superior general ni en FP.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

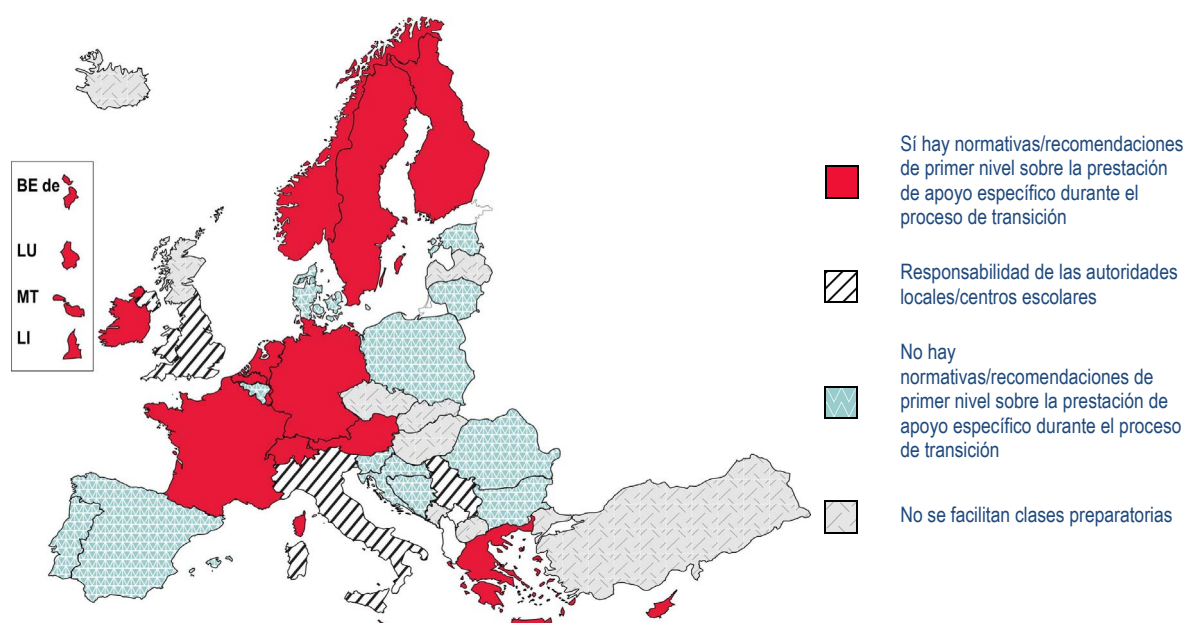
Suiza: hay clases preparatorias en educación primaria, en educación secundaria inferior y en FP, pero no en educación secundaria superior general. Las clases preparatorias en FP abarcan todas las materias escolares que se mencionan en el gráfico. El contenido curricular de estas clases varía en educación primaria y secundaria y también de un cantón a otro.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

Se promueve la prestación de apoyo específico durante la transición al sistema de enseñanza ordinaria en algo más de la mitad de los sistemas educativos en los que se ofrecen clases preparatorias.

Para facilitar el progreso en el aprendizaje de los alumnos de procedencia migrante y evitar cualquier tipo de trastorno en su escolarización, es posible que sea necesario prestarles un apoyo aún mayor cuando llega el momento de que abandonen las clases preparatorias para incorporarse definitivamente a las clases ordinarias. Como puede observarse en el Gráfico I.3.3, existen normativas y/o recomendaciones de primer nivel en las que se promueve la prestación de apoyo específico durante esta fase de transición en 16 de los 33 sistemas educativos en los que se facilitan clases preparatorias a los alumnos migrantes recién llegados (véanse también los Gráficos I.3.1 y I.3.2).

Gráfico I.3.3. Prestación de apoyo específico a los alumnos durante la transición de las clases preparatorias a las clases ordinarias, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la prestación de apoyo específico a los alumnos migrantes durante su transición de los grupos diferenciados o clases preparatorias a las clases ordinarias. Cuando se indica que algo es "**Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares**" significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Véase el Glosario para consultar la definición de "**clases preparatorias**".

Notas relativas a países concretos

Bélgica (BE nl): no se incluye la educación primaria.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

Luxemburgo: no se incluye la educación secundaria inferior/superior general.

Malta: no se incluye la FP.

Países Bajos: no se incluye ni la educación primaria ni la educación secundaria inferior.

Eslovenia: no hay clases preparatorias ni en educación secundaria superior general ni en FP.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: hay clases preparatorias en educación primaria, educación secundaria inferior y FP, pero no en educación secundaria superior general.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

En Italia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Serbia, el apoyo que se presta a los alumnos migrantes durante su transición de las clases preparatorias al sistema de enseñanza ordinaria es, según se indica en los documentos oficiales, responsabilidad de las autoridades locales o de los centros

escolares. En 12 sistemas educativos ⁽⁵⁹⁾ no existen normativas/recomendaciones que hagan referencia a medidas concretas de apoyo durante esta fase de transición, a pesar de que sí se ofrecen, de forma generalizada, clases preparatorias. En los nueve sistemas educativos restantes, no hay clases preparatorias y, por tanto, tampoco normativas o recomendaciones en este ámbito.

Un ejemplo de los distintos tipos de apoyo que se facilitan a los alumnos migrantes que pasan de las clases preparatorias a las clases ordinarias, son las medidas contempladas en los documentos oficiales de la Comunidad germanófona de Bélgica, en los que se establece que los alumnos que van a clases preparatorias en educación primaria deben asistir un día a la semana a clases ordinarias. Asimismo, en educación secundaria general, se les va incorporando progresivamente al sistema de enseñanza ordinaria. Por otro lado, en la Comunidad flamenca de Bélgica, al incorporarse a las clases ordinarias, se les asigna a todos los alumnos de procedencia migrante un cierto número de horas de docencia, durante las cuales se les ofrece orientación y apoyo y se hace un seguimiento de su progreso.

I.3.2. Enseñanza de idiomas y apoyo lingüístico

Tener un buen conocimiento de la lengua de instrucción es una condición indispensable para que cualquier alumno progrese en sus estudios y, dado que la lengua de instrucción rara vez es la lengua materna o familiar de los alumnos migrantes, estos suelen necesitar mayor apoyo lingüístico que sus compañeros nacidos en el país de acogida (OCDE, 2018).

La "dimensión lingüística" es un rasgo común de las políticas y medidas educativas encaminadas a facilitar la integración de los alumnos migrantes. Este enfoque contempla la enseñanza de la lengua de instrucción, no solo como asignatura independiente, sino también como un elemento transversal que se imparte en todas las asignaturas del plan de estudios. Además, también da cabida a la enseñanza de la lengua familiar de los alumnos migrantes. La enseñanza de idiomas puede, asimismo, convertirse en un elemento integral de los centros escolares mediante la adopción de un enfoque curricular más amplio, en el que se valoren todos los idiomas y se promueva el plurilingüismo. Estos y otros aspectos de la dimensión lingüística se discuten más detalladamente en el Apartado II de este informe.

En este breve apartado se abordarán principalmente dos aspectos muy concretos de la "dimensión lingüística": la enseñanza de la lengua de instrucción a los alumnos migrantes mediante clases adicionales (véase el Gráfico I.3.4) y la enseñanza de sus lenguas familiares (véanse los Gráficos I.3.5 y I.3.6). Esta última cuestión se abordó en una de las recomendaciones clave realizadas por un grupo de expertos, que participó en los seminarios y en las actividades de aprendizaje entre iguales organizados por la Comisión Europea (Comisión Europea, 2017b).

El término "clases adicionales" se refiere a clases que se imparten además de las que forman parte del plan de estudios convencional. Pueden celebrarse dentro o fuera del horario asignado a la docencia de las materias que forman parte del currículo general. Se habla de la asignación de horarios para estas clases en el Capítulo 2 (véase el Gráfico I.2.7) y en el primer apartado de este capítulo.

En prácticamente todos los países, hay documentos oficiales en los que se promueve la enseñanza de la lengua de instrucción por medio de clases adicionales.

Prácticamente todos los sistemas educativos analizados han publicado normativas/recomendaciones de primer nivel sobre la enseñanza de la lengua de instrucción en clases adicionales, en uno o más niveles educativos y dentro y/o fuera del horario escolar. Solo Luxemburgo (excepto en educación primaria), el Reino Unido (Inglaterra), Bosnia y Herzegovina y Macedonia del Norte carecen de cualquier tipo de normativa/recomendación en esta materia.

Según lo establecido en normativas o recomendaciones, este tipo de formación se imparte dentro del horario escolar en la mayoría de sistemas educativos analizados. Además, en 13 de estos sistemas, estas clases también se celebran fuera del horario escolar en algunos o todos los niveles educativos. En algunos casos, como en Polonia, los alumnos participan en estas clases dentro del horario escolar cuando asisten a clases preparatorias (véase el Gráfico I.3.1) y fuera del horario escolar cuando ya se han incorporado a las clases ordinarias. Estas clases adicionales de la lengua de instrucción solo se imparten exclusivamente fuera del horario escolar en dos países (concretamente, en Bulgaria y Turquía). Claramente, todos estos

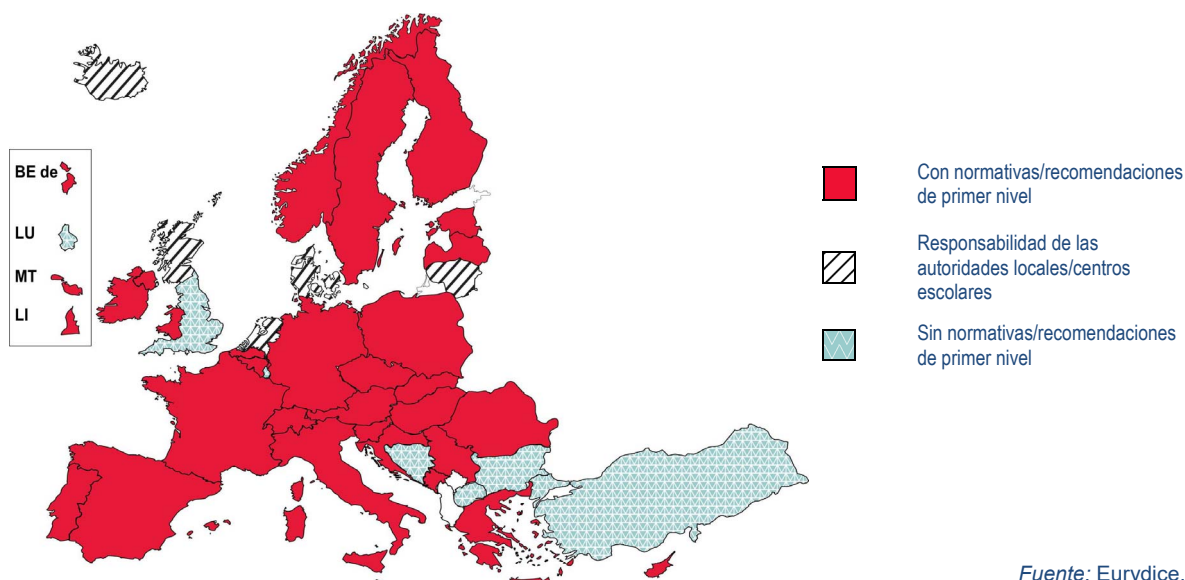
⁽⁵⁹⁾ Bélgica (Comunidad francófona), Bosnia y Herzegovina, Bulgaria, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Lituania, Polonia, Portugal y Rumanía.

enfoques (es decir, el hecho de programar las clases adicionales dentro o fuera del horario escolar) tienen ventajas, pero también desventajas. Por ejemplo, los alumnos que reciben clases adicionales fuera del horario escolar habitual pueden tener jornadas escolares más largas que el resto de sus compañeros (que solo asisten a las clases propias del currículo convencional). En cambio, los alumnos que asisten a estas clases dentro del horario escolar pueden perderse clases de otras asignaturas escolares.

En algunos sistemas educativos, la responsabilidad de decidir si se enseña o no la lengua de instrucción por medio de clases adicionales y en qué momento se imparten estas clases se delega en las autoridades locales o centros escolares. Este es el caso en Dinamarca, Lituania, los Países Bajos y el Reino Unido (Escocia). En otros tres países (Estonia, Portugal y Noruega), los centros escolares solo están autorizados a tomar decisiones sobre las clases adicionales que se celebran fuera del horario escolar; mientras que, en Islandia, solo pueden tomar decisiones en esta materia cuando las clases adicionales tienen lugar dentro del horario escolar. En Eslovenia, el margen de actuación de los centros escolares está en su capacidad para determinar en qué momento de la jornada se imparten estas clases (dentro o fuera del horario escolar).

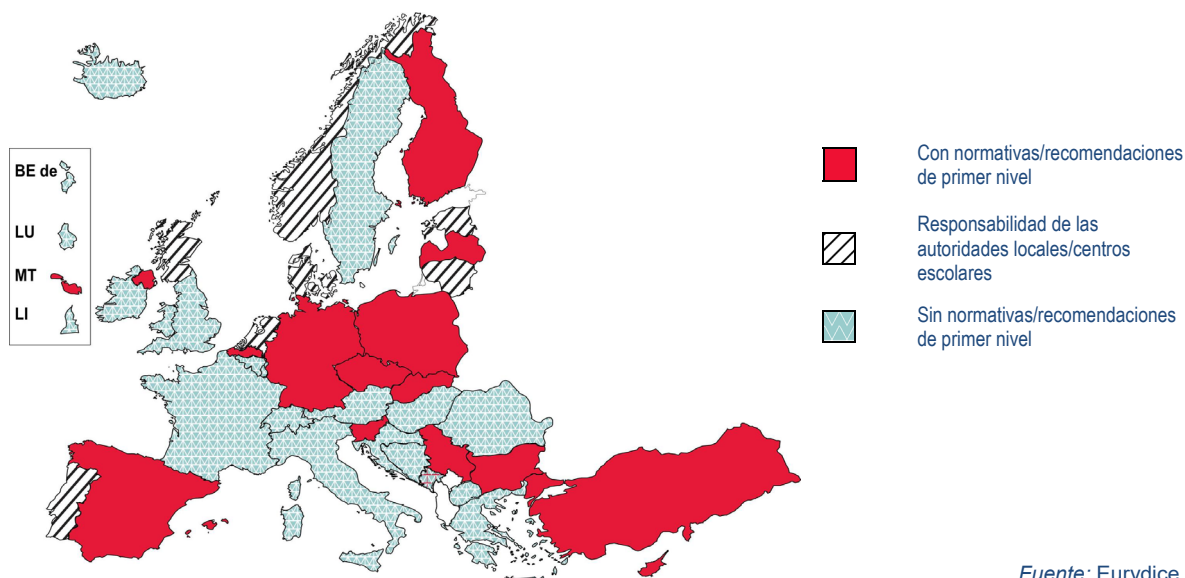
Gráfico I.3.4. Enseñanza de la lengua de instrucción por medio de clases adicionales, en educación primaria, secundaria general y FP escolar (CINE 1-3), 2017/18

A. Dentro del horario escolar



Fuente: Eurydice.

B. Fuera del horario escolar



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En estos mapas se indica la existencia o no de normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la enseñanza de la lengua de instrucción por medio de clases adicionales, dentro y/o fuera del horario escolar, para alumnos migrantes recién llegados/de primer generación. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

El término "**clases adicionales**" se refiere a clases de carácter suplementario en las que se enseña la lengua de instrucción y que pueden celebrarse dentro o fuera del horario asignado a la docencia de las materias que forman parte del plan de estudios convencional.

Cuando se indica que algo es "**Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares**" significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo.

Notas relativas a países concretos**Dentro y fuera del horario escolar:**

Dinamarca: no existen normativas/recomendaciones de primer nivel sobre este tipo de enseñanza ni en educación secundaria superior general ni en programas de FP escolar.

España: no existen normativas/recomendaciones de primer nivel sobre este tipo de enseñanza en programas de FP escolar.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional a nivel de secundaria.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

Dentro del horario escolar:

Luxemburgo: según lo establecido en las normativas/recomendaciones de primer nivel, la lengua de instrucción se enseña por medio de clases adicionales en educación primaria.

Malta: los centros escolares tienen responsabilidad en esta materia en educación secundaria inferior/superior general.

Suiza: según lo establecido en las normativas/recomendaciones de primer nivel, no hay clases adicionales en educación secundaria superior general.

Islandia: según lo establecido en las normativas/recomendaciones de primer nivel, no hay clases adicionales ni en educación secundaria superior general ni en programas de FP escolar.

Fuera del horario escolar:

República Checa y Malta: no hay clases fuera del horario escolar en educación secundaria superior.

Suiza: no hay clases fuera del horario escolar en los programas de FP escolar.

Hay muy pocas diferencias entre niveles educativos en lo que respecta a la impartición de estas clases adicionales. En un número reducido de países (Dinamarca, España, Malta y Suiza), las diferencias entre unos niveles educativos y otros se refieren tanto a las clases que se imparten dentro del horario escolar como fuera de este (véanse los Gráficos I.3.4 A y B y las notas relativas a países concretos); en Luxemburgo e Islandia, solo hay diferencias en las clases adicionales que tienen lugar dentro del horario escolar (véase el Gráfico I.3.4 A); y, sin embargo, en la República Checa, solo hay diferencias en las clases adicionales que se imparten fuera del horario escolar. El patrón más común en estos países es la ausencia de normativas/recomendaciones relativas a la educación secundaria superior general y/o a los programas de FP escolar. En Luxemburgo, esta falta de recomendaciones oficiales también afecta a la educación secundaria inferior. En Malta, el patrón varía en función de si las clases se imparten dentro o fuera del horario escolar normal.

En los documentos oficiales, se promueve la enseñanza de las lenguas familiares de los alumnos migrantes en muy pocos sistemas educativos.

La Unesco ha estado defendiendo la enseñanza en la lengua familiar en educación infantil y educación primaria desde 1953. A lo largo de los años, los estudios científicos realizados han destacado, de forma evidente, los efectos positivos que este tipo de educación tiene en el desarrollo social, cognitivo y lingüístico de los estudiantes (véase el Apartado II). En la UE, se adoptó una directiva del Consejo relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes en 1977. Según esta directiva, los Estados miembros de la UE "adoptarán las medidas pertinentes con miras a promover [...] una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen en favor de los hijos" "sujetos a la escolaridad obligatoria, tal como venga determinada por la legislación del Estado de acogida," y "que estén a cargo de todo trabajador nacional de otro Estado miembro" ⁽⁶⁰⁾. Sin embargo, las lenguas familiares a las que se hace referencia en este apartado no son únicamente las de los Estados miembros de la UE, sino todos los idiomas hablados por los migrantes, independientemente de su país de origen.

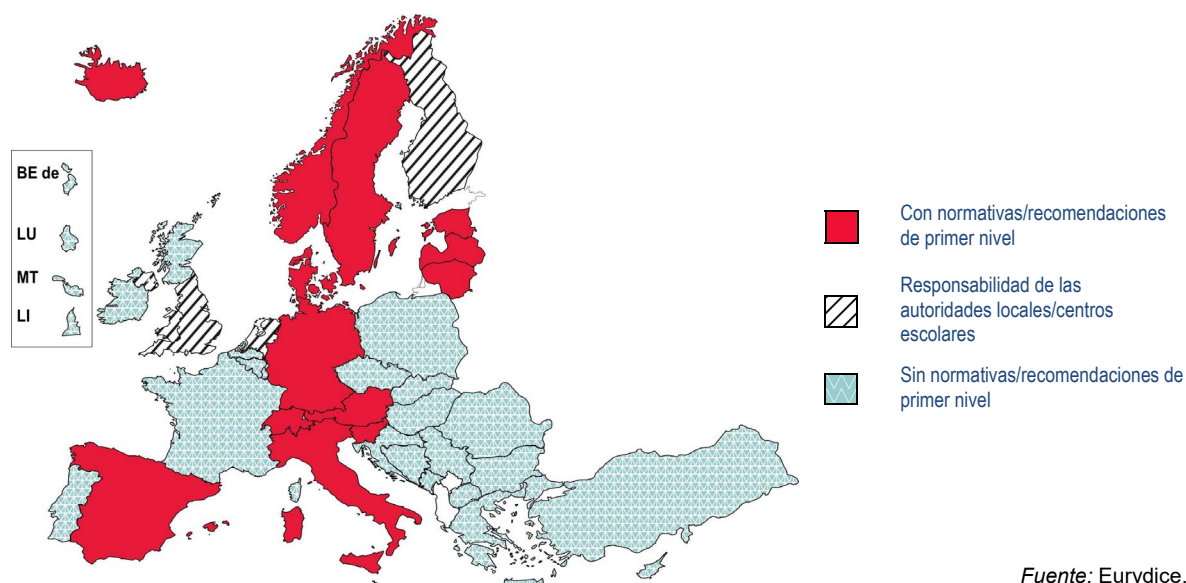
Como puede observarse en el Gráfico I.3.5, las normativas/recomendaciones de primer nivel abogan por promover la enseñanza en las lenguas familiares de los alumnos migrantes en 13 sistemas educativos. Esta formación se fomenta en muchos países del norte de Europa; mientras que, en cambio, rara vez se hace en los países de Europa oriental. En el sur y oeste de Europa, la situación es mucho más compleja.

⁽⁶⁰⁾ Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes (77/486/EEC). Disponible en inglés en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A31977L0486>

En cuatro países (Dinamarca, España, Luxemburgo y Suiza), las normativas/recomendaciones relativas a la enseñanza en lenguas familiares varían en función del nivel educativo. En todos ellos, salvo en Luxemburgo, las normativas/recomendaciones se refieren exclusivamente a la educación primaria y a la educación secundaria inferior. En Luxemburgo, en cambio, se refieren exclusivamente a la educación primaria.

En Francia, las autoridades educativas no contemplan la enseñanza de las lenguas familiares en los centros escolares. Sin embargo, algunos de los idiomas hablados por muchos alumnos migrantes en sus casas, como son el árabe o el turco, pueden elegirse como segundo o tercer idioma moderno durante el bachillerato. Francia es, de hecho, uno de los pocos países que han desarrollado pruebas de carácter nacional de un gran número de idiomas (44) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017b, p. 128).

Gráfico I.3.5. Formación de alumnos migrantes en sus lenguas familiares, en educación primaria, secundaria general y FP escolar (CINE 1-3), 2017/18



Nota aclaratoria

En este mapa se indica la existencia o no de normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la formación de alumnos migrantes en sus lenguas familiares dentro del sistema de enseñanza ordinaria. Estas lenguas no se limitan únicamente a los idiomas de los Estados miembros de la UE (como se menciona en la Directiva del Consejo de 1977), sino que también incluyen otros idiomas. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Lengua familiar: es la lengua que los alumnos migrantes hablan con más frecuencia en sus casas. La lengua familiar es distinta a la lengua de instrucción que se utiliza en el ámbito escolar y, en la mayoría de los casos, también es la lengua materna o primera lengua de los alumnos.

Cuando se indica que algo es "**Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares**" significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo.

Notas relativas a países concretos

Dinamarca y Suiza: no existen normativas/recomendaciones de primer nivel sobre este tipo de formación lingüística ni en educación secundaria superior general ni en programas de FP escolar.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional a nivel de secundaria.

Luxemburgo: existen normativas/recomendaciones de primer nivel sobre este tipo de formación lingüística en educación primaria.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

El derecho de los alumnos migrantes a ser formados en su lengua familiar siempre está sujeto a condiciones.

En aquellos casos en los que se reconoce el derecho de los alumnos migrantes a recibir formación en su lengua familiar (tanto en idiomas de la UE como de terceros países), este derecho siempre está sujeto a ciertas condiciones. Estas se establecen en normativas/recomendaciones de primer nivel en ocho sistemas educativos.

En algunos casos, como en Estonia y Suecia, en las normativas se establece un número mínimo de alumnos interesados para ofertar este tipo de clases. En Estonia, por ejemplo, es necesario alcanzar un número mínimo obligatorio de 10 alumnos. En Suecia, las autoridades locales están obligadas a ofrecer

formación en la lengua familiar de los alumnos en los centros escolares de educación secundaria inferior y superior si un mínimo de, al menos, cinco estudiantes, solicitan clases de un idioma concreto. Los centros escolares pueden coordinar sus cursos con el fin de crear grupos que tengan el número mínimo de alumnos requerido.

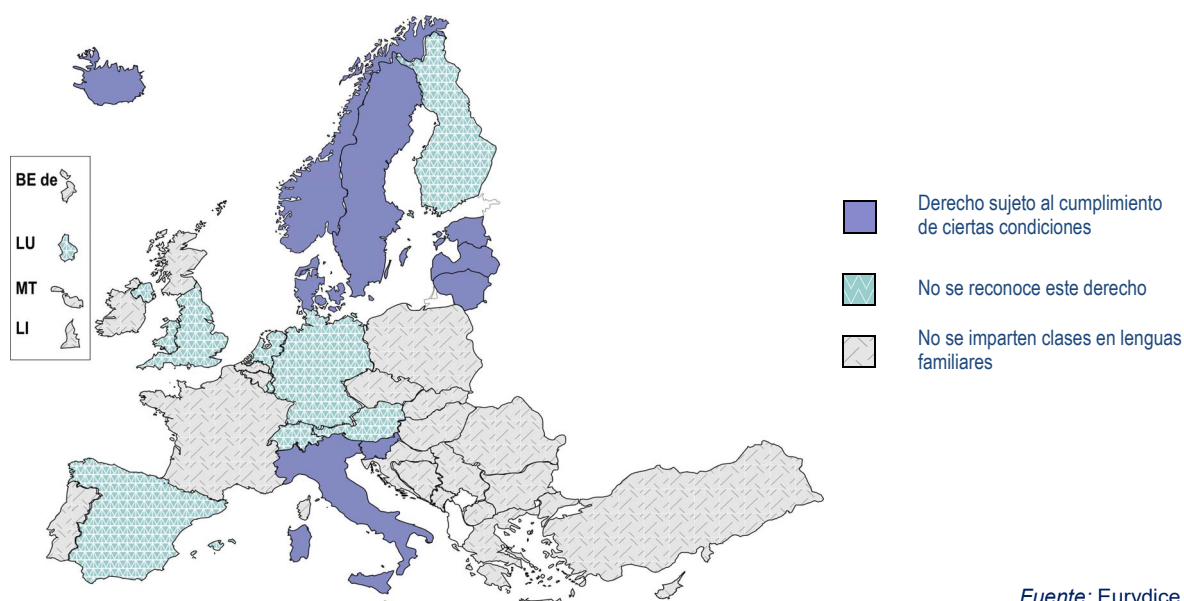
En Noruega, según lo establecido en sus normativas, la enseñanza bilingüe o en la lengua familiar se ofrece a aquellos alumnos que tienen como lengua materna un idioma distinto al noruego o al sami y cuyas competencias lingüísticas no están lo suficientemente desarrolladas como para permitirles seguir las clases impartidas en uno de estos dos idiomas. Una vez que estos alumnos son capaces de seguir las clases del plan de estudios convencional, la enseñanza bilingüe o en la lengua familiar se suspende.

En Dinamarca, Letonia y Lituania, este derecho solo se refiere a ciertos idiomas concretos. En Dinamarca, las lenguas que se ofertan son los idiomas de la UE y las lenguas escandinavas. Actualmente, en Letonia y Lituania, los alumnos migrantes pueden asistir a una serie de centros escolares, la mayoría de los cuales se fundaron en la época soviética y en los que la formación se imparte parcialmente en otros idiomas distintos al letonio y al lituano, en cada caso. En Letonia, por ejemplo, los alumnos migrantes que hablan los siguientes idiomas: ruso, bielorruso, polaco, ucraniano, lituano, estonio y hebreo, pueden matricularse en uno de estos centros escolares y recibir formación en su lengua familiar. Estos idiomas no han sido reconocidos oficialmente como lenguas minoritarias/regionales.

Por último, en Islandia, los alumnos migrantes pueden solicitar estudiar su lengua familiar en vez de danés (que es un idioma que todos los estudiantes tienen que aprender, junto al inglés), siempre y cuando tengan ya conocimientos previos del idioma en cuestión.

En algunos países, independientemente de si los alumnos tienen derecho o no a recibir clases en su lengua familiar, puede ofrecérseles esta formación en determinadas circunstancias, como, por ejemplo, cuando se tiene acceso a un equipo docente cualificado o a cursos pertinentes (este es el caso en España, Suecia y Suiza). Por otro lado, la posibilidad de ofrecer clases en lenguas familiares puede depender del establecimiento de acuerdos con las comunidades inmigrantes o con las autoridades de los países de origen (como se ha hecho en España, Italia y Eslovenia). Por ejemplo, en España, la cooperación entre la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha y la Comunidad Autónoma de La Rioja, por un lado, y los gobiernos del Reino de Marruecos y Rumanía, por otro, ha derivado en el desarrollo del Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) y del Programa de Lengua, Cultura y Civilización Rumanas (LCCR), respectivamente. El equipo docente que participa en estos programas es personal titulado con arreglo a los sistemas de formación del profesorado de Marruecos y Rumanía.

Gráfico I.3.6. Derecho de los alumnos a ser formados en su lengua familiar, en educación primaria, secundaria general y FP escolar (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos". Para obtener más información sobre la enseñanza en lenguas familiares, véase también el Gráfico I.3.5.

Notas relativas a países concretos

Dinamarca y Suiza: no existen normativas/recomendaciones de primer nivel sobre este tipo de formación lingüística ni en educación secundaria superior general ni en programas de FP escolar.

Estonia: no se reconoce este derecho en los programas de FP escolar.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional a nivel de secundaria.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

I.3.3. Apoyo al aprendizaje en clases ordinarias

A los niños y jóvenes de procedencia migrante puede resultarles complicado incorporarse al sistema de enseñanza ordinaria. Es posible que no solo tengan que aprender (o mejorar sus conocimientos de) la lengua de instrucción, sino que también tengan que adaptarse a un nuevo programa académico y, en ciertas ocasiones, a nuevos métodos de aprendizaje. Por consiguiente, cabe la posibilidad de que, además de necesitar ayuda con la lengua de instrucción, también requieran de medidas de apoyo al aprendizaje (Trasberg y Kond, 2017).

Mediante la aprobación de políticas y pautas para la facilitación de medidas de apoyo al aprendizaje, las autoridades educativas pueden ayudar a los centros escolares y al personal docente a garantizar que las necesidades de aprendizaje de los alumnos migrantes están cubiertas y, por consiguiente, contribuir a mejorar su rendimiento escolar y a reducir el riesgo de que abandonen los estudios de forma prematura (*ibid.*). De hecho, el desarrollo de medidas de apoyo al aprendizaje pertinentes no es solo beneficioso para los alumnos de procedencia migrante, sino también para todos los demás estudiantes que requieran de apoyo adicional (Sinkkonen y Kyttälä, 2014). Por ello, en algunos sistemas educativos, las medidas de apoyo al aprendizaje que se ofrecen a los alumnos migrantes forman parte de los servicios generales de apoyo que se prestan a todos los estudiantes. Para ver más claramente cuáles han sido los esfuerzos realizados por los sistemas educativos europeos en este ámbito, en el Gráfico I.3.7, se muestran las medidas de apoyo al aprendizaje que las máximas autoridades competentes recomiendan o exigen que se apliquen en las clases ordinarias y se indica si dichas medidas están dirigidas específicamente a los alumnos migrantes o bien a todos los estudiantes.

Para mejorar el rendimiento académico de los alumnos de procedencia migrante es fundamental hacer un seguimiento de sus progresos, para lo cual es necesario realizar tanto valoraciones, con el fin de identificar a los alumnos que están obteniendo malos resultados académicos, como evaluaciones sistemáticas, para determinar si las medidas de apoyo al aprendizaje facilitadas están siendo eficaces o no (OCDE, 2015). En el Gráfico I.3.8 se indican los distintos tipos de ayuda que, según lo establecido en los documentos oficiales, deberían serles facilitados a los docentes para poder hacer un seguimiento y una evaluación del progreso y el rendimiento académicos de los alumnos migrantes.

Además de las medidas de apoyo al aprendizaje, la participación en actividades extraescolares también es útil a la hora de ayudar a los alumnos migrantes a integrarse (Nilsson y Bunar, 2016). Estas pueden celebrarse en los centros escolares, pero ser organizadas por organismos externos, como, por ejemplo, ayuntamientos, ONG u organizaciones de migrantes o de otro tipo de voluntarios. Suelen incluir, a menudo, actividades no solo académicas, sino también culturales, interculturales y deportivas. En el Gráfico I.3.9 se indica si las máximas autoridades educativas promueven la organización de este tipo de actividades extraescolares o no.

En el Gráfico I.3.10 se analizan las normativas y/o recomendaciones de primer nivel relativas a la participación de los padres o familias de los alumnos migrantes en la vida escolar de los menores. Aunque es necesario realizar más estudios para poder determinar los efectos concretos de las distintas formas de participación parental, los datos demuestran que esta sí influye en los resultados académicos de los alumnos migrantes (Santos, Godas, Ferraces y Lorenzo, 2016). El establecimiento de vínculos entre los centros escolares y los padres o las familias de los alumnos migrantes puede ayudar a mejorar el rendimiento académico de estos últimos e influir en su actitud respecto a otros grupos culturales (Van Driel, Darmody y Kerzil, 2016).

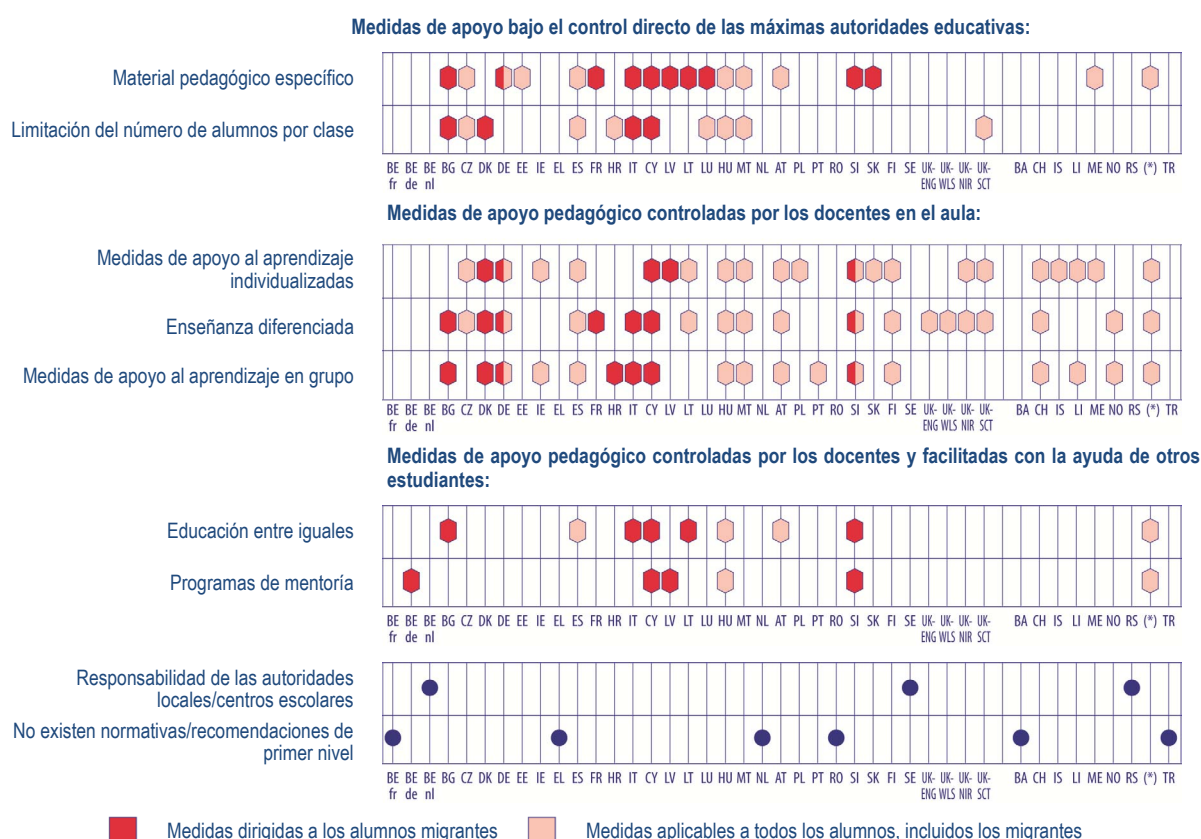
En el último gráfico de este apartado, el Gráfico I.3.11, se indica si se promueven o no, en los documentos oficiales, la educación y/o las actividades de carácter intercultural en los centros escolares. En este informe, se entiende la "educación intercultural" como una vía para promover el entendimiento entre personas y culturas distintas. Asimismo, también tiene por objeto explorar, examinar y cuestionar cualquier tipo de estereotipo y forma de xenofobia, así como promover la igualdad de oportunidades para todos. De esta forma, se contribuye a garantizar el establecimiento de un clima favorable para el aprendizaje y se fomenta el respeto por la diversidad entre los estudiantes.

La mayor parte de los sistemas educativos recomienda el uso de medidas de apoyo al aprendizaje para todos los alumnos que tengan necesidades adicionales, incluidos aquellos de procedencia migrante.

Las distintas medidas de apoyo al aprendizaje que se facilitan en las clases preparatorias con el fin de fomentar el progreso académico y la integración de los alumnos migrantes (véase el Gráfico I.3.2) también pueden ofrecerse en las clases ordinarias. En toda Europa, 33 sistemas educativos afirman contar con normativas y/o recomendaciones de primer nivel en las que se promueve este tipo de medidas en las clases ordinarias. En la Comunidad flamenca de Bélgica, así como en Suecia y Serbia, según lo establecido en documentos oficiales, la facilitación de medidas de apoyo al aprendizaje es responsabilidad de las autoridades locales o de los propios centros escolares. En cambio, en la Comunidad francófona de Bélgica, así como en Grecia, los Países Bajos, Rumanía, Bosnia y Herzegovina y Turquía, no existen normativas/recomendaciones de primer nivel en esta materia.

En el Gráfico I.3.7 puede observarse que, en 13 sistemas educativos, algunas de las medidas de apoyo al aprendizaje se dirigen específicamente a los alumnos de procedencia migrante, según lo establecido en las normativas/recomendaciones de primer nivel. En cambio, en otros 20 sistemas educativos, las autoridades competentes han establecido que las medidas de apoyo al aprendizaje deben ponerse a disposición de todos los alumnos con necesidades adicionales, incluidos aquellos de procedencia migrante. Asimismo, en Alemania, Croacia, Lituania, Luxemburgo, Eslovenia y Eslovaquia, se promueven ambos tipos de medidas de apoyo al aprendizaje en las normativas/recomendaciones de primer nivel: tanto aquellas dirigidas específicamente a los alumnos de procedencia migrante como aquellas que están enfocadas a todo el cuerpo estudiantil.

Gráfico I.3.7. Medidas de apoyo al aprendizaje facilitadas en las clases ordinarias, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

(*) = Macedonia del Norte

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la facilitación de medidas de apoyo al aprendizaje en las clases ordinarias. Cuando se indica que algo es "**Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares**" significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Véase el Glosario para consultar las definiciones de las distintas medidas de apoyo al aprendizaje.

Notas relativas a países concretos

Dinamarca: no se incluye ni la educación secundaria superior general ni la FP.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

España y Malta: no se incluye la FP.

Chipre: solo se incluye la educación primaria.

Letonia: no se promueve el uso de material pedagógico específico en FP; no se promueve el establecimiento de programas de mentoría ni en educación secundaria superior general ni en FP.

Luxemburgo: solo se recomienda el uso de material pedagógico específico en educación primaria.

Hungría: no se promueve la educación entre iguales en educación primaria.

Eslovenia y Finlandia: no se promueve el aprendizaje en grupo ni en educación secundaria superior general ni en FP.

Reino Unido (ENG/WLS): aunque la mayoría de estas medidas no se promueven de forma expresa, los marcos de financiación y rendición de cuentas incentivan en gran medida la prestación de apoyo a los estudiantes con necesidades adicionales (entre ellos, los alumnos migrantes) por parte de los centros escolares.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: las normativas pueden variar de un cantón a otro. No se incluye la educación secundaria superior general.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

Respecto a la facilitación de medidas de apoyo al aprendizaje en las clases preparatorias (véase el Gráfico I.3.2), se constata una aplicación más extendida de las medidas de apoyo que dependen directamente de los profesores que están en el aula. Concretamente, las medidas de apoyo al aprendizaje individualizadas, la enseñanza diferenciada y las medidas de apoyo al aprendizaje en grupo son las que se mencionan con más frecuencia en los documentos oficiales (en 22, 21 y 18 sistemas educativos, respectivamente). Sin embargo, en muchos casos, se habla también de la facilitación de material pedagógico específico por parte de las máximas autoridades educativas. De hecho, esta opción aparece en los documentos oficiales de 18 sistemas educativos. En cambio, se habla con mucha menos frecuencia de limitar el número de alumnos por clase o de la educación entre iguales (concretamente, en 10 y 9 sistemas educativos, respectivamente), así como del establecimiento de programas de mentoría por parte de alumnos de más edad o de personas con más experiencia (solo en 6 sistemas educativos).

Otras medidas de apoyo que se mencionan en las normativas y/o recomendaciones de primer nivel son, entre otras, el aprendizaje colaborativo (en España), las clases de refuerzo (en Austria y Polonia) y el uso de herramientas TIC (en Macedonia del Norte).

Las máximas autoridades competentes promueven la puesta en marcha de medidas específicas para hacer un seguimiento y evaluación del aprendizaje de los alumnos migrantes en cerca de la mitad de los sistemas educativos analizados.

Pueden llevarse a cabo evaluaciones académicas sistemáticas para hacer un seguimiento del progreso formativo de los alumnos de procedencia migrante e identificar cualquier necesidad de apoyo adicional que pudieran tener. Las máximas autoridades competentes suelen establecer un marco de actuación para facilitar este proceso, que puede incluir la realización de pruebas de carácter nacional, la facilitación de asesoramiento a los centros escolares y al personal docente, el desarrollo de herramientas de evaluación, la facilitación de formación al profesorado, etc. En el Gráfico I.3.8 puede observarse que, en 23 de los 32 sistemas educativos con normativas/recomendaciones de primer nivel en esta materia, se han establecido disposiciones específicas para los alumnos de procedencia migrante, entre los que se incluye a los alumnos migrantes recién llegados. En los sistemas educativos restantes, lo dispuesto en estos documentos se refiere a todos los estudiantes, incluidos los de procedencia migrante; por lo que se les evalúan a todos siguiendo los mismos criterios y métodos.

En cambio, en otros 10 sistemas educativos, no existen este tipo de normativas y/o recomendaciones relativas a la evaluación del rendimiento y progreso académicos de los alumnos (migrantes).

La medida de apoyo que más se menciona en lo que respecta a la evaluación de los alumnos de procedencia migrante es el desarrollo de herramientas de evaluación específicas (este es el caso en 18 sistemas educativos). El Ministerio de Educación e Investigación de Estonia, por ejemplo, ha creado una página web desde la que se ofrece asesoramiento para la implementación curricular y en la que también se incluyen herramientas de evaluación y se ofrecen pautas para los alumnos de procedencia migrante. En otros países, como en Chipre, Austria, Portugal y Suiza, se han desarrollado herramientas específicas para evaluar los conocimientos que tienen los alumnos migrantes de la lengua de instrucción.

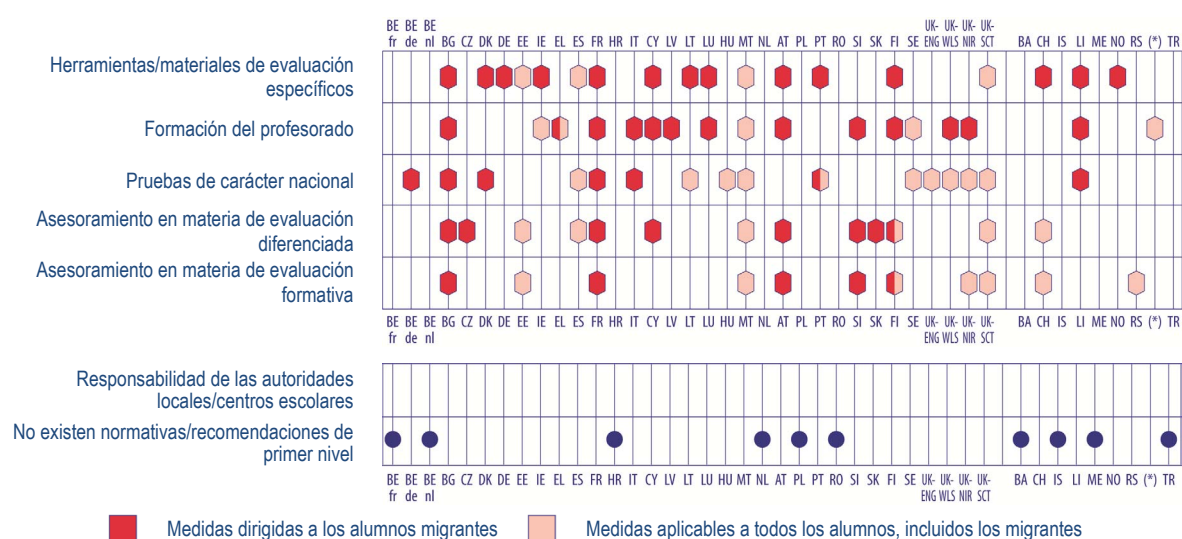
La formación del profesorado es la segunda medida de apoyo que más se menciona en los documentos oficiales en lo que respecta a la evaluación del rendimiento y progreso académicos de los alumnos migrantes (concretamente, se menciona en 17 sistemas educativos). Un ejemplo del tipo de formación que se ofrece a los docentes para evaluar a los alumnos de procedencia migrante podemos encontrarlo en Grecia, donde los consejeros escolares se encargan de facilitar asesoramiento científico y pedagógico, así

como apoyo y formación en varios ámbitos (incluida la evaluación) a todos los profesores que tengan alumnos migrantes, tanto en clases preparatorias como en clases ordinarias.

Las pruebas de carácter nacional (también llamadas, "pruebas estandarizadas" o "exámenes centralizados") sirven también de ayuda para realizar un seguimiento eficaz del rendimiento académico de los alumnos y son la tercera medida más mencionada (en 16 sistemas educativos). Además de las pruebas nacionales que se realizan a todos los alumnos (incluidos los de procedencia migrante), algunos sistemas educativos han elaborado pruebas de carácter nacional específicas para los alumnos migrantes. En la Comunidad germanófona de Bélgica, por ejemplo, este tipo de pruebas permiten determinar si los alumnos de procedencia migrante necesitan asistir o no a clases preparatorias.

En cambio, en los documentos oficiales, se hace referencia con menos frecuencia a la facilitación de asesoramiento en materia de evaluación diferenciada (en 13 sistemas educativos) y evaluación formativa (en 11 sistemas educativos). Un ejemplo del asesoramiento en materia de evaluación diferenciada lo encontramos en Eslovaquia, donde, según lo establecido en documentos oficiales, pueden aplicarse distintos criterios de evaluación a la hora de examinar a alumnos que tienen como lengua materna un idioma distinto al que se utiliza para impartir las clases. Por otro lado, encontramos un ejemplo de asesoramiento en materia de evaluación formativa en Chipre, donde, en los documentos oficiales, se establece que los profesores de alumnos de procedencia migrante pueden tener acceso a diversos exámenes formativos y realizárselos a los alumnos cada tres meses con el fin de hacer un seguimiento y una evaluación de sus progresos.

Gráfico I.3.8. Medidas que contribuyen a la realización de un seguimiento y una evaluación eficaces del rendimiento y progreso académicos de los alumnos migrantes, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran los distintos tipos de medidas de apoyo promovidas por las máximas autoridades educativas con el fin de facilitar el seguimiento y la evaluación de los alumnos migrantes. Cuando se indica que algo es "**Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares**" significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo. Las medidas se han clasificado en orden descendente, de mayor a menor frecuencia de aparición en normativas/recomendaciones de primer nivel. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

República Checa: solo se refiere a la educación secundaria general o a FP en aquellos cursos en los que se realiza el examen conocido como *Maturita* (es decir, el examen final de secundaria que da acceso a la formación superior).

Dinamarca y Suiza: no se incluye ni la educación secundaria superior general ni la FP.

Dinamarca e Italia: las medidas de apoyo que se facilitan a los docentes para llevar a cabo una evaluación de los alumnos migrantes están enfocadas, entre otros estudiantes, a los alumnos migrantes de segunda generación [es decir, a alumnos cuyos padres y/o madres han nacido en el extranjero].

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

España: no se incluye la FP.

Francia y Lituania: estas medidas de apoyo están enfocadas, entre otros estudiantes, a los alumnos migrantes retornados.

Malta: no se promueve la facilitación de asesoramiento ni en materia de evaluación diferenciada ni en materia de evaluación formativa en FP.

Portugal: no se promueve la realización de pruebas de carácter nacional en FP.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

Menos de la mitad de los sistemas educativos analizados cuenta con normativas o recomendaciones relativas a la organización de actividades extraescolares para los alumnos migrantes.

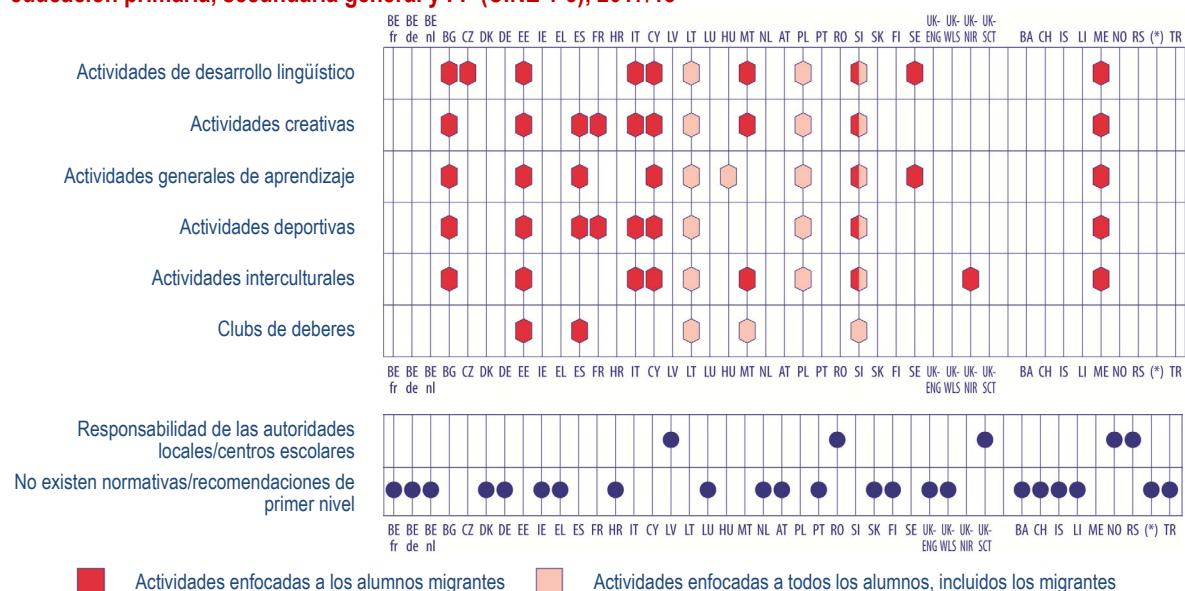
Las actividades extraescolares son una medida adicional que puede ayudar a los alumnos de procedencia migrante tanto a nivel académico como social. En el Gráfico I.3.9 puede observarse que, en Europa, solo 15 sistemas educativos cuentan con normativas y/o recomendaciones de primer nivel relativas a la organización de actividades extraescolares. Esto puede deberse a que, por lo general, este tipo de actividades suele encontrarse fuera del marco de la enseñanza obligatoria.

Según se informa en cinco sistemas educativos [Letonia, Rumanía, el Reino Unido (Escocia), Noruega y Serbia], en los documentos oficiales se ha establecido que este ámbito concreto es responsabilidad de las autoridades locales o de los propios centros escolares; mientras que, en el resto de países europeos, no se aborda esta cuestión. En Portugal, se han asignado fondos públicos para promover la inclusión social mediante la realización de actividades extraescolares (como, por ejemplo, a través del programa "Choices", financiado por el Alto Comisionado para las Migraciones), en las que participan muchos alumnos de procedencia migrante.

En la mayoría de sistemas educativos en los que se cuenta con normativas/recomendaciones relativas a este tipo de actividades extraescolares, se promueve la organización de cuatro o más tipos distintos de actividades enfocadas únicamente a los alumnos migrantes. En cambio, en Lituania, Hungría y Polonia, se promueve la realización de actividades extraescolares para todos los alumnos, incluidos aquellos de procedencia migrante. En Malta y Eslovenia, los documentos oficiales abogan por desarrollar tanto actividades extraescolares específicamente enfocadas a los alumnos migrantes como actividades enfocadas a todos los estudiantes.

En un número similar de sistemas educativos, se fomenta la realización de la mayoría de estas actividades extraescolares, aunque las de desarrollo lingüístico y las de carácter creativo muestran una ligera ventaja sobre las demás (concretamente, se promueve su organización en 11 sistemas educativos), en comparación con las actividades generales de aprendizaje y las encaminadas a fomentar la interacción social, como son las actividades deportivas y las interculturales (en 10 sistemas educativos). Por otro lado, los "clubs de deberes" son las actividades que aparecen con menos frecuencia en los documentos oficiales (solo en 5 sistemas educativos).

Gráfico I.3.9. Actividades extraescolares encaminadas a fomentar la integración de los alumnos migrantes, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

(*) = Macedonia del Norte

Nota aclaratoria

En el gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la organización de actividades extraescolares encaminadas a fomentar la integración de los alumnos migrantes. Cuando se indica que algo es "**Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares**" significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo. Las medidas se han clasificado en orden descendente, de mayor a menor frecuencia de aparición en normativas/recomendaciones de primer nivel. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

España: no se incluye la FP.

Francia: estas actividades extraescolares están enfocadas, entre otros estudiantes, a los alumnos migrantes retornados.

Italia: estas actividades extraescolares están enfocadas, entre otros estudiantes, a los alumnos migrantes de segunda generación [es decir, a alumnos cuyos padres y/o madres han nacido en el extranjero].

Malta: no se promueve la organización de actividades encaminadas a fomentar el desarrollo lingüístico en educación secundaria superior general. No se incluye ninguna modalidad de FP.

Suecia: no se incluye ni la educación primaria ni la educación secundaria inferior general.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

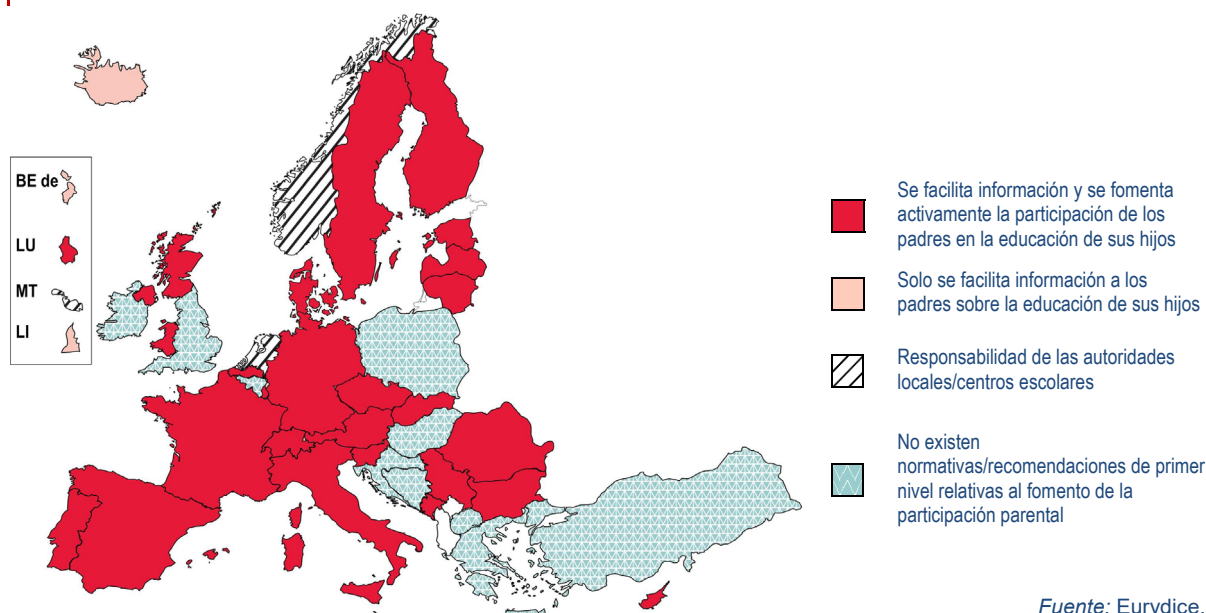
Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

Por citar un ejemplo, el proyecto puesto en marcha por el Ministerio de Educación y Empleo de Malta (y cofinanciado por la UE) con el fin de fomentar el "Aprendizaje de idiomas y apoyo parental para la integración" promueve la organización de actividades extraescolares en las que los alumnos de procedencia migrante tienen la oportunidad de establecer relaciones interpersonales con niños malteses, fuera del entorno escolar, mientras practican el maltés y el inglés en sesiones de carácter creativo. Otro ejemplo lo encontramos en España. Concretamente, en la Región de Murcia, entre otras comunidades autónomas, en las que, con la colaboración del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se ha implementado el programa "MUS-E". Este programa extraescolar trabaja desde las artes para potenciar la motivación de los menores, mejorando su aprendizaje, desarrollando su inteligencia emocional y favoreciendo la convivencia en los centros escolares.

En alrededor de la mitad de los sistemas educativos analizados, se intenta mantener informados a los padres de los alumnos migrantes sobre la educación de sus hijos, así como animarles a que participen en ella activamente.

Con el fin de establecer vínculos con los padres de los alumnos migrantes, así como aprovechar al máximo los efectos positivos derivados de la participación de estos en la educación de sus hijos, en 29 sistemas educativos de Europa, se han desarrollado normativas y/o recomendaciones de primer nivel en este ámbito (véase el Gráfico I.3.10). Aunque en la mayoría de ellos, las medidas se dirigen específicamente a los padres de alumnos migrantes (recién llegados), en otros 13 sistemas ⁽⁶¹⁾, estas se refieren a todos los padres en general, dado que todos ellos tienen los mismos derechos y obligaciones en lo que respecta la educación de sus hijos.

Gráfico I.3.10. Actividades y objetivos relacionados con el fomento de la participación de los padres de los alumnos migrantes en su educación, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

⁽⁶¹⁾ Austria, Chipre, Letonia, Eslovaquia, Eslovenia, Finlandia, Lituania, Montenegro, Portugal, el Reino Unido (Escocia), la República Checa, Serbia y Suecia.

Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas al fomento de la participación de los padres de los alumnos migrantes en los centros escolares. Cuando se indica que algo es **"Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares"** significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Dinamarca y Suiza: no se incluye ni la educación secundaria superior general ni la FP.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

España y Finlandia: no se incluye la FP.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

En cambio, en Malta, los Países Bajos y Noruega, en los documentos oficiales se ha establecido que esta cuestión sea responsabilidad de las autoridades locales y de los propios centros escolares; mientras que, en otros diez sistemas educativos europeos, no existen normativas ni recomendaciones de primer nivel relativas al fomento de la participación de los padres en los centros escolares.

En la mayoría de sistemas educativos en los que sí existen normativas y/o recomendaciones al respecto, se ha establecido un objetivo doble: los centros escolares no solo deben informar a los padres de los alumnos migrantes acerca de la educación de sus hijos, sino también animarles a participar activamente en el proceso educativo. En lo que respecta al primer punto, se hace especial hincapié, por ejemplo, en el contacto inicial y en las reuniones posteriores que se establecen entre los centros escolares y los padres de los alumnos migrantes (como es el caso de España y Rumanía); en la facilitación de información sobre el centro escolar y/o el sistema educativo (en Francia); o en la conveniencia de que los centros escolares mantengan informados a los padres sobre el rendimiento, los avances y las necesidades de aprendizaje de sus hijos (en Lituania y Austria).

Por otro lado, un ejemplo de iniciativas promovidas por las máximas autoridades educativas con el fin de fomentar la participación activa de los padres de los alumnos migrantes es el programa "Abrir los colegios a los padres (*Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des enfants*)", que se ha puesto en marcha en Francia. Se trata de un programa de formación con el que se pretende potenciar la capacidad de los padres para ofrecer un mayor apoyo a sus hijos en lo que respecta a su educación, mediante medidas encaminadas a mejorar tanto el nivel de francés de los padres como su conocimiento de los valores sobre los que se sustenta la sociedad francesa, así como a ayudarles a entender cómo funcionan los centros escolares y lo que estos esperan de los alumnos. Otro ejemplo de iniciativas con las que pretende promoverse que los centros escolares fomenten activamente la participación de los padres de los alumnos migrantes en su educación es el programa "Herramientas para la diversidad (*Toolkit for diversity*)", puesto en marcha en el Reino Unido (Irlanda del Norte) y que recomienda facilitar a los padres un resumen del trabajo que tenga previsto llevarse a cabo a lo largo de ese año en cada una de las áreas curriculares, de tal forma que estos puedan ayudar y dar apoyo a sus hijos de forma más eficaz y establecer vínculos con los conocimientos adquiridos anteriormente.

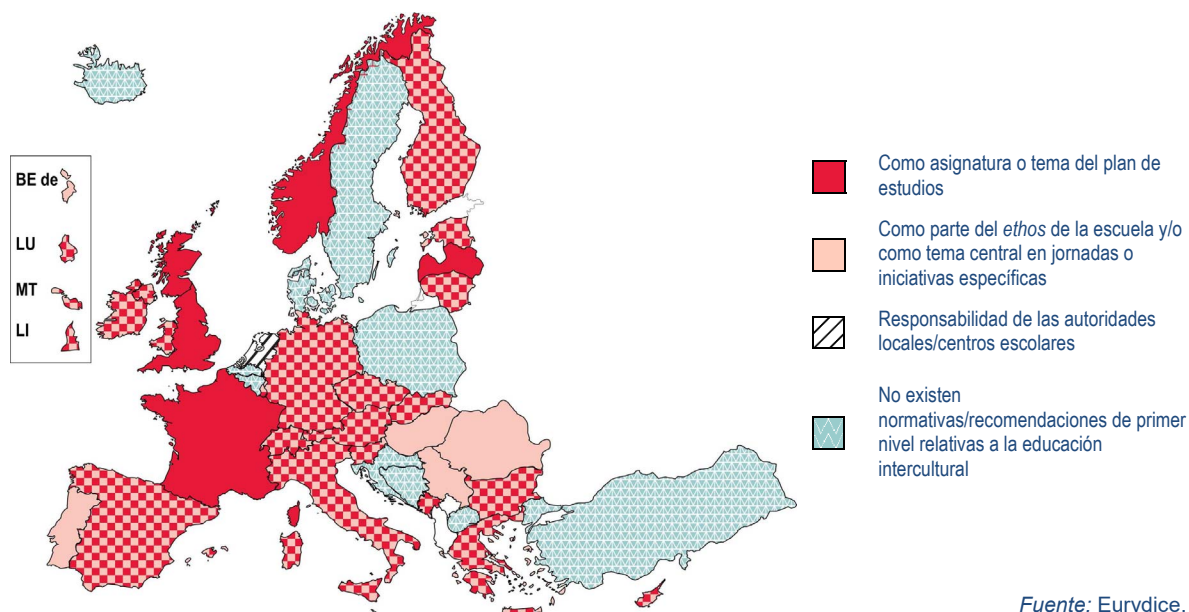
Otras medidas establecidas en normativas/recomendaciones de primer nivel a nivel nacional con el fin de promover la participación de los padres de los alumnos migrantes en el ámbito escolar son, por ejemplo, la suscripción de acuerdos mutuos o cartas de compromiso entre los colegios y los padres, en los que se exponen cuáles son los objetivos de los centros escolares en lo que respecta a: asistencia, asesoramiento, aprendizaje de la lengua de instrucción y convivencia (como se ha hecho, por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica o en la Comunidad Autónoma de Cataluña, en España). Por otro lado, en la República Checa, Letonia, Lituania y Portugal se anima a los centros escolares a invitar a todos los padres, incluidos los de los alumnos de procedencia migrante, a participar en sus órganos de gobierno, junto a otros representantes de la comunidad escolar.

En algo más de la mitad de los sistemas educativos analizados, se promueve la educación intercultural, ya sea en forma de asignatura o como tema que se aborda en el aula.

Como ya se indicó en la introducción de este apartado, la educación intercultural juega un papel muy importante a la hora tanto de garantizar el establecimiento de un clima de aprendizaje favorable para los alumnos de procedencia migrante como de fomentar el entendimiento y el respeto por la diversidad entre todos los estudiantes. Como puede verse en el Gráfico I.3.11, 31 sistemas educativos europeos cuentan con normativas y/o recomendaciones de primer nivel en las que se promueve la educación intercultural en los centros escolares. En los Países Bajos, los documentos oficiales establecen que la impartición de una educación intercultural es responsabilidad de las autoridades locales/los centros escolares; mientras que, en otros 10 sistemas educativos, no existen normativas/recomendaciones en esta materia.

En 26 de los sistemas educativos que sí disponen de normativas y/o recomendaciones de primer nivel en este ámbito, se promueve la educación intercultural en forma de asignatura o tema del plan de estudios. En algunos de ellos, como en Bulgaria y España, la educación intercultural se ha incorporado al programa en forma de objetivo general; mientras que, en la República Checa, Lituania o Chipre, por ejemplo, se ha definido como tema transversal. En varios sistemas educativos, como Francia y el Reino Unido, la educación intercultural se imparte, concretamente, dentro de una asignatura que se conoce como "educación ciudadana/para la ciudadanía".

Gráfico I.3.11. Impartición de la educación intercultural en los centros escolares, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran distintos tipos de normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la educación y/o realización de actividades de carácter intercultural en los centros escolares. Cuando se indica que algo es "**Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares**" significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

España, Malta y Eslovaquia: no se incluye la FP.

Portugal: a partir del curso 2018/19, la educación intercultural ha pasado a considerarse una materia obligatoria en el programa de la asignatura "Ciudadanía y Desarrollo" en todos los centros escolares.

Rumanía: a partir del curso 2018/19, la asignatura "Educación social: educación intercultural" ha empezado a impartirse en 6º curso.

Reino Unido (ENG): en educación secundaria o *Key Stage 3* (alumnos de entre 11 y 14 años), la educación intercultural no se menciona específicamente ni como asignatura ni como tema del plan de estudios.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: no se incluye ni la educación secundaria superior general ni la FP.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

Aunque en los documentos oficiales de Francia, Letonia, el Reino Unido (Inglaterra y Escocia) y Noruega solo se promueve la educación intercultural en forma de asignatura o tema del plan de estudios, en la mayoría de países se ha establecido que esta debe considerarse también un aspecto general de la vida escolar y ser, además, el tema central de jornadas o iniciativas de carácter específico.

En cambio, en Bélgica (Comunidad germanófona), Hungría, Portugal, Rumanía y Serbia, la educación intercultural es más limitada en virtud de lo establecido en sus respectivas normativas y/o recomendaciones de primer nivel, por lo que solo se considera un aspecto general de la vida escolar o bien el tema central de jornadas o iniciativas de carácter especial. En Portugal, por ejemplo, la educación intercultural se promueve, principalmente, por medio de iniciativas o proyectos concretos que se desarrollan dentro del marco más amplio de las políticas de migración. Sin embargo, a partir del curso 2018/19, la educación intercultural ha pasado a considerarse, en todos los centros escolares, una materia obligatoria en el programa de la asignatura "Ciudadanía y Desarrollo". Es, por tanto, un tema transversal en los primeros cursos de educación primaria; una asignatura específica en los últimos cursos de educación primaria y en educación secundaria inferior; y, en cambio, en educación secundaria superior, los centros escolares pueden decidir libremente cómo impartirla.

I.3.4. Apoyo psicosocial

Aparte de desarrollar las competencias lingüísticas de los alumnos de procedencia migrante y asegurarse de que están progresando adecuadamente en términos generales, es igualmente importante que los centros escolares presten atención a su bienestar social, emocional y mental. Los alumnos migrantes recién llegados, en concreto, tienen que aprender un nuevo idioma, adaptarse a nuevas rutinas escolares y afrontar situaciones a las que no están acostumbrados dentro de la comunidad de la que han empezado a formar parte. Asimismo, las diferencias lingüísticas, culturales y sociales a las que suelen tener que enfrentarse pueden obstaculizar su plena participación en el centro escolar, especialmente a la hora de entablar relaciones sociales (Hamilton, 2013).

En este contexto, los centros escolares pueden servir de ayuda al fomentar un entorno acogedor y respetuoso, en el que se anime a los menores a desarrollar sus capacidades de comunicación y a establecer vínculos con sus profesores y compañeros de clase. En este sentido, en el Gráfico I.3.12 se analizan las normativas y/o recomendaciones de primer nivel relativas al uso de los servicios de mediadores interculturales; una figura que puede jugar un papel importante durante el proceso de adaptación de los alumnos migrantes a un nuevo idioma y una nueva cultura. Al hacer de intérpretes o servir de personas de apoyo, pueden contribuir a establecer una relación positiva entre los alumnos, los padres o familiares y la comunidad escolar en general (Popov y Stureson, 2015).

En el Gráfico I.3.13 se analiza la forma en que las máximas autoridades educativas garantizan la prestación de apoyo y atención psicosocial en los centros escolares. La manera de reaccionar de los alumnos ante acontecimientos vitales trascendentes, como puede ser un proceso migratorio, también depende de sus fortalezas y vulnerabilidades personales; que, a su vez, determinan los mecanismos de adaptación a los que recurre cada uno (Fisher y DeBell, 2007). Por otro lado, aparte de los efectos psicológicos causados por cambios de tal envergadura, los niños y jóvenes que han huido de la guerra y de la persecución tienen que superar, además, otros traumas emocionales que hayan podido sufrir. La situación puede ser aún más grave en el caso de los menores no acompañados, que no tienen consigo a su familia y carecen del suficiente apoyo social (Huddleston y Wolffhardt, 2016).

Por todo ello, es fundamental tener en cuenta no solo las necesidades académicas de los alumnos migrantes, sino también sus necesidades sociales y emocionales, para poder ayudarles a integrarse en la vida escolar (véase también el Apartado II.3, relativo al fomento de la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores). Esta afirmación es aplicable a todos los alumnos, independientemente de su procedencia. De hecho, los estudios realizados en este campo han demostrado que los sistemas educativos obtienen mejores resultados cuando se marcan como objetivo garantizar el bienestar social y emocional de todos los niños y jóvenes, aumentando su capacidad de adaptación, o resiliencia, y facilitándoles todo el apoyo que necesiten (Hamilton, 2013).

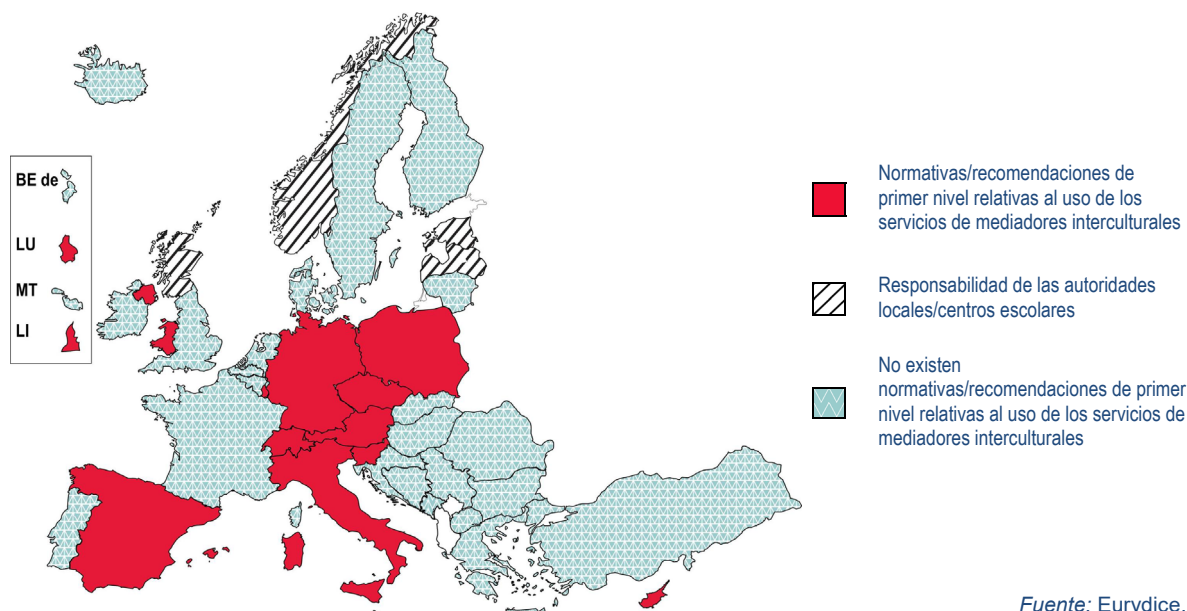
Solo en un pequeño número de sistemas educativos, se promueve la figura del mediador intercultural con el fin de facilitar la integración de los alumnos migrantes.

A pesar del apoyo que los mediadores interculturales pueden ofrecer en la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares, solo en 13 sistemas educativos se promueven sus servicios en todos los niveles educativos en normativas y/o recomendaciones de primer nivel (véase el Gráfico I.3.12). Por otro lado, en documentos oficiales de Estonia, Letonia, el Reino Unido (Escocia) y Noruega, se ha establecido que la labor de decidir si se recurre o no a mediadores interculturales es responsabilidad de las autoridades locales/de los propios centros escolares. En los 25 sistemas educativos restantes, no se hace referencia alguna a la figura de los mediadores interculturales en los documentos oficiales (aunque es posible que se destinen ciertos recursos a este fin o que se nombre a personas de contacto, como se indica en el Gráfico I.2.3).

España es uno de los países en los que se promueve oficialmente la mediación intercultural en la mayoría de comunidades autónomas. Por ejemplo, en Aragón, Cantabria o Andalucía, se han puesto en marcha programas oficiales de mediación intercultural con el fin de ayudar a los alumnos que están menos familiarizados con el entorno educativo. Estos programas hacen más fácil su llegada al centro, facilitan su integración social y escolar y fomentan la convivencia intercultural promoviendo la integración y la adopción de una mentalidad abierta, a la vez que luchan contra la exclusión.

Podemos encontrar otro ejemplo similar en el Reino Unido (Irlanda del Norte), donde las pautas oficiales recomiendan recurrir a intérpretes, voluntarios y profesores de apoyo, así como poner en marcha programas de apoyo entre compañeros para los alumnos recién llegados, con el fin de garantizar que se lleva a cabo una labor de mediación intercultural y que los alumnos migrantes se integran eficazmente en sus centros escolares.

Gráfico I.3.12. Uso de los servicios de mediadores interculturales para fomentar la integración de los alumnos migrantes, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas al uso de los servicios de mediadores interculturales en los centros escolares. Cuando se indica que algo es **"Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares"** significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Véase el Glosario para consultar la definición de **"mediador/a intercultural"**.

Notas relativas a países concretos

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: no se incluye la educación secundaria superior general.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

En la mayoría de sistemas educativos analizados se garantiza la prestación de apoyo psicosocial a los alumnos migrantes.

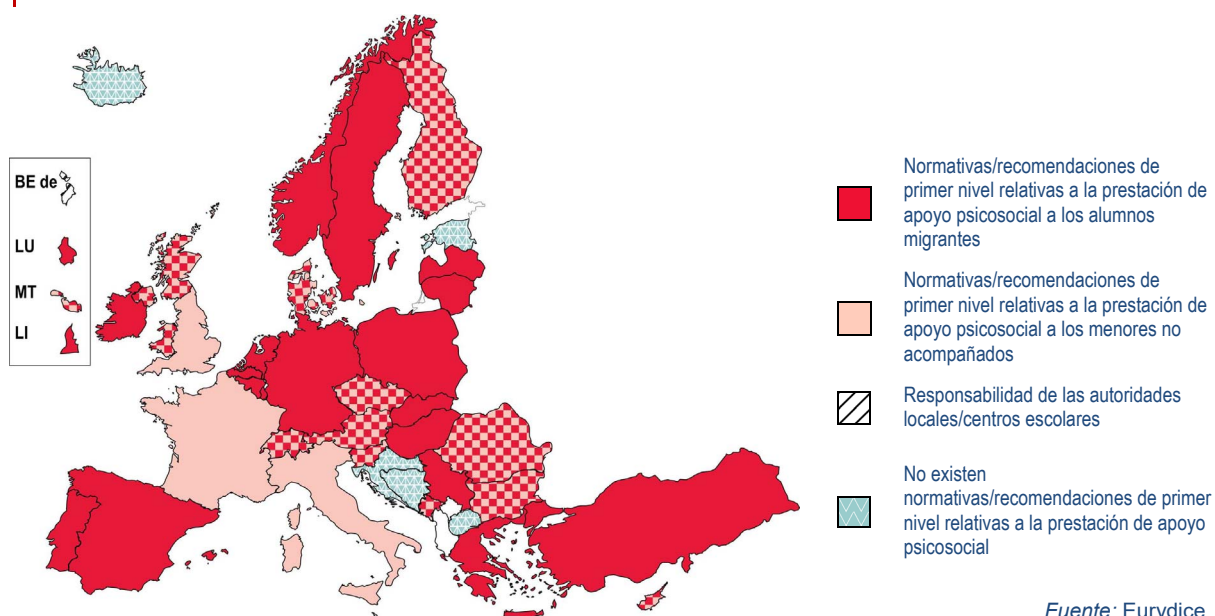
Para poder responder a las necesidades sociales y emocionales de estos alumnos, en la mayoría de los sistemas educativos europeos, se promueve la prestación de servicios de apoyo psicosocial para los estudiantes de procedencia migrante, así como servicios de apoyo específico para los menores no acompañados en todos los niveles educativos (véase el Gráfico I.3.13).

En los documentos oficiales de la Comunidad germanófona de Bélgica se ha determinado que esta cuestión sea responsabilidad de las autoridades locales o de los propios centros escolares. Por otro lado, en Estonia, Croacia, Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte e Islandia, no existen normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la prestación de apoyo psicosocial a los alumnos migrantes o a los menores no acompañados.

En la gran mayoría de países que cuentan con documentos oficiales en los que se promueve la prestación de servicios de apoyo psicosocial a los alumnos migrantes (o bien a todos los estudiantes, incluidos los alumnos migrantes), se hace hincapié en la prestación de ayuda a estos alumnos como medida de refuerzo. Es decir, que se establece/recomienda que los docentes o centros escolares puedan contactar

con el personal encargado de facilitar este apoyo psicosocial (incluidos psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas, etc.), cuando la situación lo requiera, para que este les ayude a identificar las necesidades de los alumnos y desarrollar un programa de atención individualizado.

Gráfico I.3.13. Prestación de apoyo psicosocial a alumnos migrantes y menores no acompañados, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran las normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la prestación de apoyo psicosocial a los alumnos migrantes (o bien a todos los estudiantes, incluidos los alumnos migrantes) y a los menores no acompañados. Cuando se indica que algo es "**Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares**" significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Chipre: no se promueve la prestación de apoyo psicosocial a los menores no acompañados en educación primaria.

Malta: no se promueve la prestación de apoyo psicosocial a los menores no acompañados en FP.

Países Bajos: no se promueve la prestación de apoyo psicosocial a los alumnos migrantes en FP.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

En Grecia, por ejemplo, se espera que los psicólogos y trabajadores sociales ofrezcan sus servicios en todos los centros de educación general y formación profesional en los que haya alumnos que necesiten apoyo psicosocial. Y, en Austria, se han creado "equipos interculturales móviles (MIT)", dependientes del Ministerio Federal de Educación, con el fin de dar respuesta al creciente número de alumnos migrantes y menores no acompañados que han ido llegando al país desde 2015, a causa de los flujos migratorios originados por motivos humanitarios. Los MIT se encargan de ofrecer apoyo a los centros escolares, docentes, padres y alumnos, así como de complementar la labor de los psicólogos escolares en la puesta en marcha de medidas preventivas, el establecimiento de redes de profesionales y el desarrollo de tareas de orientación. Durante el curso académico 2017/18, 85 nuevos trabajadores sociales, miembros de estos MIT, fueron asignados a centros de enseñanza obligatoria según sus necesidades. En colaboración con el equipo administrativo de cada colegio, los MIT desarrollan medidas de apoyo psicosocial específicas para cada centro.

Además de los servicios de apoyo que se facilitan solo en aquellos casos en los que se considera necesario, algunos países europeos también hacen hincapié en el desarrollo de acciones preventivas (véase también el Apartado II.3.2., relativo al bienestar social y emocional de los alumnos) en sus normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la prestación de apoyo psicosocial a los alumnos

migrantes. Entre otras cosas, a través de estas acciones preventivas, se reconoce la importancia de fomentar el desarrollo social y emocional de los alumnos migrantes (como en Irlanda) o bien de velar por su salud y bienestar, desde una perspectiva más general (como en Lituania).

Por otro lado, 17 sistemas educativos europeos cuentan también con normativas o recomendaciones de primer nivel relativas a la prestación de servicios de apoyo específicos para los menores no acompañados. De hecho, en Francia, Italia y el Reino Unido (Inglaterra), los documentos oficiales existentes se centran exclusivamente en la prestación de apoyo a los menores no acompañados y no abordan la facilitación de servicios de atención psicosocial a todos los alumnos (ni tampoco, específicamente, a los alumnos migrantes).

Según lo establecido en las normativas/recomendaciones existentes, los menores no acompañados deben recibir apoyo psicosocial, así como tener acceso a otros servicios, como asistencia social y apoyo educativo específico. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), por ejemplo, los menores migrantes no acompañados se ponen bajo la tutela de las autoridades locales, lo que les da acceso a los servicios de apoyo que se ofrecen normalmente a los menores tutelados. En Inglaterra y Gales, se establece además que estos menores y jóvenes deben recibir la ayuda de un miembro designado del personal escolar, que les asesora y defiende sus intereses. Cualquier menor que esté bajo la tutela de las autoridades locales debe contar también con un plan de educación individual (PEP), que forma parte integral del plan general de apoyo y atención del menor. El objetivo de estos PEP es garantizar su acceso a diversos servicios y medidas de apoyo, contribuir a su estabilidad, reducir al máximo los trastornos y las interrupciones en su escolarización, identificar las necesidades específicas que puedan tener en el ámbito educativo, establecer objetivos claros y registrar el rendimiento y el progreso académico de los alumnos.

I.4. PROFESORADO Y DIRECCIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES

Tanto los profesores como el resto del personal docente están en primera línea de batalla a la hora de fomentar la integración de los alumnos migrantes en la sociedad. Sin una buena educación, estos jóvenes no podrán acceder ni a la capacitación de alto nivel ni a las oportunidades de trabajo necesarias para satisfacer sus ambiciones personales y contribuir eficazmente al tejido social y económico del país de acogida. Los alumnos de procedencia migrante suelen tener necesidades educativas y psicosociales que deben ser atendidas para poder desarrollar todo su potencial; algo que requiere de muy diversas habilidades, conocimientos y experiencia por parte del equipo docente y de los diversos profesionales de la educación que trabajan en los centros escolares y en el sistema educativo, en general.

En este capítulo, se analizarán los distintos mecanismos políticos de los que se sirven las máximas autoridades educativas para garantizar que los profesionales de la educación cuentan con las competencias apropiadas para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos migrantes y facilitar, así, su integración en los centros escolares. Este capítulo se centra principalmente en la figura de los profesores y, solo de forma tangencial, en los equipos de dirección de los centros escolares. Dado que otros profesionales, como pueden ser los profesores de apoyo, no están presentes en todos los centros escolares de Europa y/o bien desempeñan funciones que no han sido definidas o reguladas por las máximas autoridades educativas, no se les ha incluido en este análisis global de normativas/recomendaciones oficiales.

Como primer paso, las máximas autoridades educativas pueden optar por identificar de forma precisa cuáles son los retos concretos a los que se enfrentan en lo que respecta al personal docente y el papel de este en la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares (véase el Gráfico I.4.1). Esta información les será, sin duda, de gran ayuda a la hora de determinar cuáles son las medidas políticas más apropiadas. Por ejemplo, en aquellos centros escolares que cuenten con un gran número de alumnos migrantes y en los que no haya suficiente personal docente, las máximas autoridades educativas pueden optar por ofrecer incentivos específicos, como, por ejemplo, alicientes de carácter económico (véase el Gráfico I.4.2), con el fin de atraer a más docentes y animarles, así, a que trabajen en esos centros escolares.

La educación y la formación de los profesores y del resto del personal docente es, en gran medida, responsabilidad de las instituciones de enseñanza superior, que disfrutan de una gran autonomía a la hora de diseñar sus programas de estudio. Sin embargo, las máximas autoridades educativas pueden contribuir a definir el perfil profesional de los docentes, entre otras cosas, mediante el establecimiento del marco de competencias relativo a la formación inicial del profesorado (véase el Gráfico I.4.3), la realización de actividades de desarrollo profesional continuo (DPC) (véase el Gráfico I.4.4) y la creación de centros de recursos (véase el Gráfico I.4.5), desde los que se fomente la integración de los alumnos migrantes.

Los alumnos migrantes suelen tener necesidades lingüísticas específicas, que deben ser debidamente atendidas. Por ello, es posible que las máximas autoridades educativas quieran asegurarse de que los responsables de la educación de los alumnos migrantes cuenten con las cualificaciones apropiadas. En este capítulo se hablará de dos indicadores, que se centran específicamente en los docentes que imparten clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción (véase el Gráfico I.4.6) y en los docentes que enseñan lenguas familiares (véase el Gráfico I.4.7).

Como ya se ha señalado anteriormente, para lograr que los alumnos migrantes se integren eficazmente en los centros escolares es necesaria la experiencia y los conocimientos de diversos profesionales de la educación; algo que, a su vez, requiere de la estrecha colaboración de todas las partes interesadas. En este sentido, adoptar un enfoque escolar integral resulta muy útil a la hora de afrontar las dificultades relativas a la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares (véase el Apartado II). Y la adopción de este tipo de perspectiva requiere que los equipos de dirección de los centros escolares ejerzan un liderazgo firme y competente (véase el Gráfico I.4.8).

Prácticamente en dos de cada tres sistemas educativos considerados, dar clase a alumnos de diversa procedencia en aulas multiculturales se considera un reto para el equipo docente.

La integración de los alumnos migrantes en los sistemas educativos plantea numerosos desafíos. En el Gráfico I.4.1, se destacan los principales retos identificados en el ámbito político; especialmente aquellos relativos a los docentes que trabajan con los alumnos migrantes, según lo indicado en los documentos oficiales. El papel que desempeña el personal docente en este contexto es absolutamente esencial y, en la

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional a nivel de secundaria.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

En la gran mayoría de países, no se ofrecen incentivos económicos a los profesores que trabajan con alumnos migrantes.

En el Gráfico I.4.1 puede observarse que, en un número considerable de países, se tienen ciertas dificultades para contratar a docentes, con ciertas competencias concretas, para que trabajen con alumnos migrantes. Aun así, en Europa, las máximas autoridades educativas no suelen emitir normativas/recomendaciones sobre la facilitación de incentivos a los profesores que trabajan con este colectivo concreto de estudiantes. De hecho, son muy pocos los países que ofrecen incentivos económicos, aunque en algunos en los que sí se hace, se indica a qué docentes se dirige concretamente esta medida. En Letonia y Eslovenia, por ejemplo, estos incentivos se ofrecen a los profesores que dan clases preparatorias a alumnos migrantes recién llegados, mientras que, en Italia, se ofrecen a los profesores que trabajan en centros escolares convencionales en los que hay un gran número de alumnos de procedencia migrante o en situación de desventaja social.

En Estonia y Eslovenia, los centros escolares con alumnos migrantes recién llegados reciben fondos adicionales, que se distribuyen entre el personal docente en forma de complementos o pagas extraordinarias. En Estonia, por ejemplo, los centros escolares reciben 400 EUR al año por cada alumno migrante recién llegado que asista a clase en educación primaria y educación secundaria inferior. Esta subvención se facilita durante un periodo máximo de tres años. Los centros escolares que solo tienen uno o dos alumnos migrantes recién llegados, reciben 1000 EUR al año.

Aparte de ayudas económicas, las máximas autoridades educativas también ofrecen otro tipo de incentivos. Por ejemplo, los docentes que trabajan con alumnos migrantes pueden disfrutar de unas condiciones de trabajo más favorables (como trabajar en clases con un número más reducido de alumnos) o tener acceso a mejores oportunidades profesionales (como ascender o subir de categoría más rápidamente) a medida que van asumiendo más responsabilidades. Sin embargo, estas ventajas no tienen por qué estar vinculadas únicamente con el hecho de dar clase a alumnos migrantes, sino que pueden incluir también a otras categorías de alumnos, como, por ejemplo, aquellos con necesidades especiales.

Gráfico I.4.2. Incentivos económicos ofrecidos al personal docente que trabaja con alumnos migrantes, en educación primaria, secundaria general y FP escolar (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En este gráfico se indica si existen o no normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la facilitación de incentivos económicos al personal docente que imparte clases preparatorias/diferenciadas a alumnos migrantes recién llegados y/o que trabaja en centros

escolares convencionales en los que hay matriculado un gran número de alumnos de procedencia migrante. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Estonia: no se ofrecen incentivos económicos a los docentes ni en educación secundaria superior general ni en programas de FP escolar.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional a nivel de secundaria.

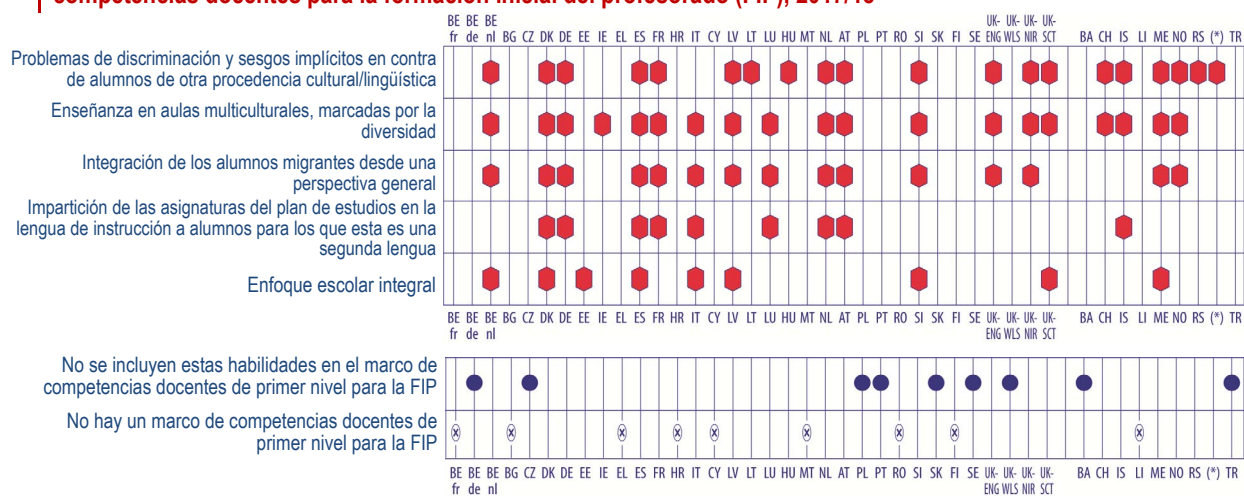
Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

En 15 sistemas educativos, los marcos de competencias docentes para la formación inicial del profesorado (FIP) incluyen competencias de carácter general relacionadas con la integración de los alumnos migrantes.

Un marco de competencias docentes, tal y como se entiende en este informe, consiste en un listado de lo que un docente debería saber, comprender y ser capaz de hacer como profesional de la educación. Este marco puede aparecer en cualquier tipo de documento oficial emitido por una autoridad educativa de primer nivel (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018). En Europa, las instituciones de enseñanza superior disfrutan de una gran autonomía a la hora de diseñar sus programas educativos y de formación, incluidos aquellos enfocados a futuros docentes. En este contexto, las máximas autoridades educativas pueden utilizar el marco de competencias docentes para definir las habilidades que desean inculcar en los docentes e influir, así, en el contenido que se ofrece en los programas educativos y de formación. Como puede verse en el Gráfico I.4.3, solo en nueve sistemas educativos, no se ha establecido un marco de competencias docentes.

Gráfico I.4.3. Cuestiones relacionadas con la integración del alumnado migrante contempladas en los marcos de competencias docentes para la formación inicial del profesorado (FIP), 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

En este gráfico se muestran los principales ámbitos relacionados con la integración de los alumnos migrantes que se incluyen en los marcos de competencias para la formación inicial del profesorado (FIP) en educación primaria, educación secundaria inferior/superior general y programas de FP. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Los distintos ámbitos se han clasificado en orden descendente, de mayor a menor frecuencia de aparición en los marcos de competencias docentes.

Véase el Glosario para consultar la definición de "enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua/lengua adicional".

Notas relativas a países concretos

Dinamarca: no hay marcos de competencias docentes de primer nivel para la formación inicial del profesorado que trabaja en educación secundaria superior general o en programas de FP escolar.

España: las comunidades autónomas desarrollan sus propios marcos de competencias, que pueden incluir los ámbitos que se mencionan arriba.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional a nivel de secundaria.

Países Bajos y Austria: la información que se muestra en el gráfico no es aplicable a los programas de FP.

Polonia: el marco de competencias docentes para la educación infantil o preescolar (nivel 0 y tres primeros años del nivel CINE 1) sí abarca la enseñanza en aulas multiculturales, marcadas por la diversidad.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: no se incluye ninguno de estos ámbitos en el marco de competencias docentes de primer nivel para la formación inicial del profesorado que trabaja en educación secundaria superior general o en programas de FP escolar.

Liechtenstein: la formación del profesorado se lleva a cabo en el extranjero.

En la mayoría de sistemas educativos, este marco incluye competencias relacionadas con la diversidad y/o la lucha contra la discriminación. De hecho, en la mayoría de los casos, se hace referencia a ambas cuestiones y, en 15 sistemas educativos, se habla expresamente de cuestiones relacionadas con la integración de los alumnos migrantes. En el Reino Unido (Irlanda del Norte), por ejemplo, todos los programas de formación inicial del profesorado deben estructurarse de tal forma que los futuros docentes sean capaces de desarrollar competencias profesionales, como la capacidad de reconocer las características más significativas de las culturas, lenguas y creencias de los alumnos y abordar las implicaciones que estas tienen en su aprendizaje. En Suiza, la conferencia permanente de las instituciones que ofrecen programas de formación inicial del profesorado ha publicado algunas recomendaciones en las que se hace hincapié en la necesidad de que los docentes sean capaces de desarrollar métodos didácticos centrados en la educación intercultural.

En toda Europa, muchos profesores trabajan en aulas multilingües en las que la lengua de instrucción no es necesariamente la lengua familiar de los alumnos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017b). Por ello, todos los profesores que imparten alguna asignatura deben contar con las habilidades necesarias para poder hacer frente a estas dificultades lingüísticas específicas que sufren muchos alumnos. En nueve sistemas educativos, el hecho de poder dar clase de asignaturas incluidas en el plan de estudios en la lengua de instrucción a alumnos para los que esta es una segunda lengua o bien una lengua adicional es una aptitud que está incluida dentro del marco de competencias docentes. En Austria, por ejemplo, según lo establecido en el nuevo perfil de competencias para docentes, que se introdujo en el curso 2015/16, los profesores deben haber adquirido competencias y conocimientos relacionados con las siguientes cuestiones de carácter lingüístico: alumnos de procedencia migrante, enseñanza de idiomas, alemán como segunda lengua y alemán como lengua vehicular en la enseñanza.

Como ya se ha mencionado anteriormente, los alumnos de procedencia migrante suelen necesitar atención en distintos ámbitos (apoyo lingüístico, psicosocial y al aprendizaje). En estas circunstancias, se recomienda encarecidamente que los distintos miembros que conforman el personal escolar colaboren unos con otros con el fin de prestar un apoyo eficaz de carácter multidisciplinar a los alumnos migrantes. Adoptar un enfoque escolar integral suele considerarse, generalmente, de utilidad en este sentido, puesto que exige que se establezca una colaboración, no solo dentro del propio colegio, sino también con todas las partes interesadas, que se encuentran fuera del entorno escolar y que también son responsables del desarrollo personal y educativo de los menores. En nueve sistemas educativos, tal y como se establece en sus marcos de competencias del profesorado, se espera que los futuros docentes desarrollen esta competencia concreta durante su formación inicial.

En la mayor parte de los países, a los docentes se les da la oportunidad de seguir desarrollando sus competencias para dar clase en aulas multiculturales, marcadas por la diversidad, mediante cursos de desarrollo profesional continuo (DPC).

Los programas de desarrollo profesional continuo (DPC) dan a los docentes la oportunidad no solo de ampliar sus conocimientos a lo largo del tiempo, sino también de adquirir competencias nuevas. Dado que el entorno laboral y lo que se exige de los docentes van cambiando con el tiempo, es fundamental que estos puedan actualizar sus conocimientos con el fin de disponer de las herramientas necesarias para poder dar respuesta de forma satisfactoria a cualquier tipo de dificultad con la que se encuentren. Para las autoridades educativas, el DPC es un instrumento que puede utilizarse para garantizar que todos los miembros del personal escolar cuentan con las capacidades y los conocimientos necesarios para aplicar las nuevas normativas y reformas de forma eficaz. En Suecia, por ejemplo, se aprobó una nueva normativa en 2016 con el fin de mejorar el rendimiento de los alumnos migrantes en el colegio. En ella, se hacía mención especial a la evaluación obligatoria de las habilidades y los conocimientos de todos los menores recién llegados. Posteriormente, las máximas autoridades educativas comenzaron a ofrecer cursos *online* a los docentes en los que se les enseñaba a determinar de forma precisa cuáles eran los conocimientos previos de los alumnos migrantes recién llegados.

En la mayoría de los países, las máximas autoridades educativas ofrecen a los docentes oportunidades de formación continua para que desarrollen nuevas competencias en ámbitos relacionados con la integración de los alumnos migrantes. Se ofrecen programas de DPC sobre la enseñanza en aulas multiculturales, marcadas por la diversidad (en 30 sistemas educativos); la integración de los alumnos migrantes en los

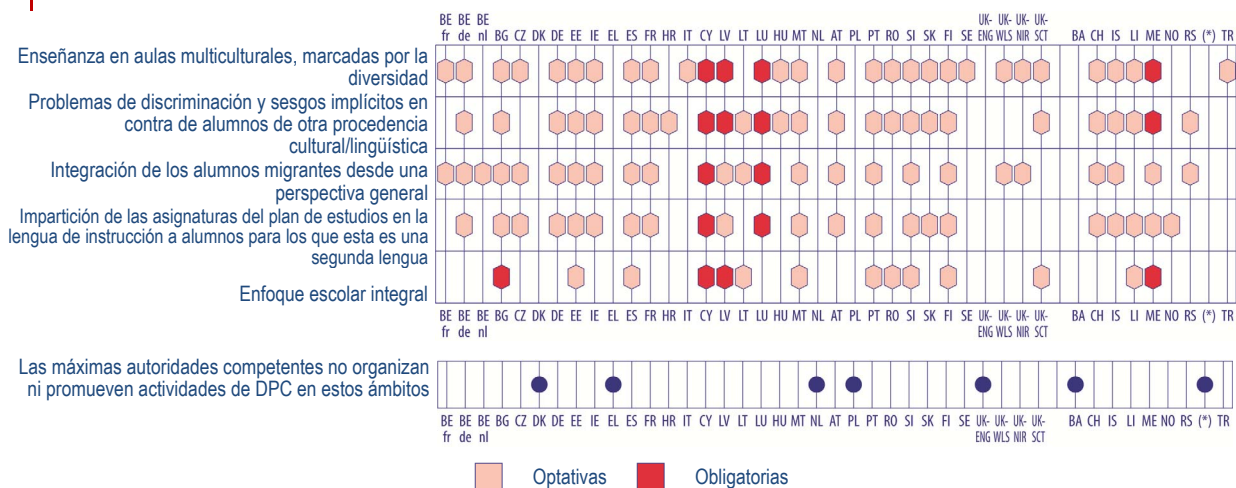
centros escolares (en 25 sistemas educativos) y problemas de discriminación (en 26 sistemas educativos). En Bélgica (Comunidad germanófono), por ejemplo, las máximas autoridades educativas han puesto en marcha iniciativas de formación específica para el personal escolar en las que se aborda cómo ayudar de la mejor forma posible a los jóvenes de procedencia migrante que han sufrido experiencias traumáticas. En alrededor de la mitad de los sistemas educativos considerados, se ofrece a los docentes la oportunidad de realizar cursos de DPC para que desarrollen sus competencias a la hora de impartir asignaturas que forman parte del plan de estudios en la lengua de instrucción a alumnos para los que esta es su segunda lengua o bien una lengua adicional (concretamente, en 22 sistemas educativos).

Dado que los alumnos migrantes suelen requerir atención de muy distinto tipo (apoyo lingüístico, psicosocial y al aprendizaje), es necesario que los distintos profesionales escolares trabajen unos con otros; lo que significa que es importante que sus conocimientos especializados se pongan en uso y se coordinen de forma apropiada. La adopción de un enfoque escolar integral a la hora de prestar apoyo a los alumnos migrantes puede facilitar esta colaboración. Sin embargo, solo se ofrecen actividades de DPC relacionadas con la adopción de un enfoque escolar integral en un número reducido de países (concretamente, en 14 sistemas educativos). Si bien, en Chipre, Bulgaria, Letonia y Montenegro, es obligatorio que los profesores participen en este tipo de actividades de DPC. Concretamente, en Montenegro, también se hace referencia a esta cuestión en el marco de competencias docentes (véase el Gráfico I.4.3).

En la gran mayoría de los casos, los profesores no están obligados a asistir a ninguna de estas actividades de DPC. Chipre y Luxemburgo son los únicos países en los que todas las actividades de DPC aquí indicadas son de carácter obligatorio para todos los docentes.

Por último, las máximas autoridades educativas de siete sistemas educativos no organizan ni promueven ninguna de las actividades de DPC mencionadas.

Gráfico I.4.4. Actividades de DPC organizadas o promovidas por las máximas autoridades educativas en torno a cuestiones relacionadas con la integración del alumnado migrante, 2017/18



Fuente: Eurydice.

(*) = Macedonia del Norte

Nota aclaratoria

En este gráfico se indica la existencia de actividades de DPC organizadas o promovidas por las máximas autoridades educativas. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Las distintas actividades de DPC se han clasificado en orden descendente, de mayor a menor frecuencia de aparición.

Véase el Glosario para consultar la definición de "enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua/lengua adicional".

Notas relativas a países concretos

España: las comunidades autónomas desarrollan sus propios marcos de competencias para los cursos de DPC, que pueden incluir los ámbitos que se mencionan arriba.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional a nivel de secundaria.

Malta y Austria: las actividades de DPC que se indican en el gráfico no son aplicables a los programas de FP escolar.

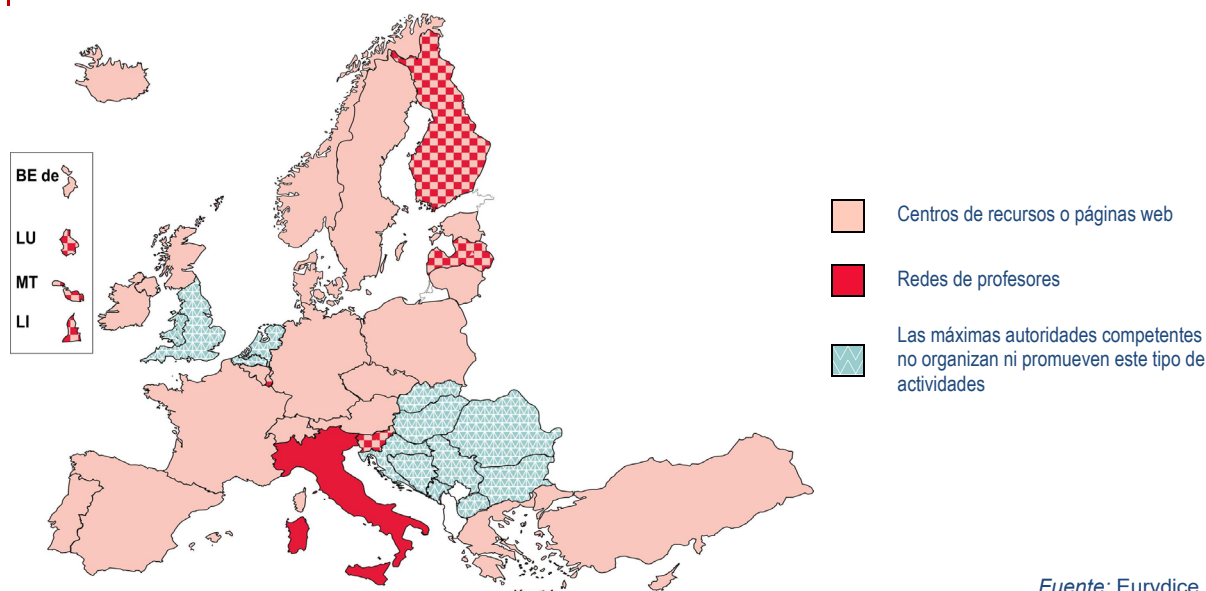
Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

En muchos países, los centros de recursos sirven de apoyo a los docentes que trabajan con migrantes en los colegios.

La formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional continuo juegan un papel fundamental a la hora de dotar a los docentes de las competencias y los conocimientos necesarios para poder hacer frente a las complejas cuestiones relacionadas con la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares (véanse los Gráficos I.4.3 y I.4.4). Además, en la gran mayoría de países, las máximas autoridades educativas han creado centros de recursos o bien páginas web con el fin de facilitar un mayor apoyo a los docentes. El establecimiento de centros de recursos especializados es una de las acciones recomendadas por el grupo de expertos, reunido por la Comisión Europea, que participó en diversos seminarios temáticos y actividades de aprendizaje entre iguales (Comisión Europea, 2017). En un número reducido de países, las máximas autoridades educativas también promueven el establecimiento de redes de profesores. La mayoría de países en los que las máximas autoridades competentes no organizan ni financian este tipo de medidas de apoyo se encuentran en el sudeste de Europa.

Gráfico I.4.5. Centros de recursos, páginas web y redes de profesores que facilitan apoyo a los docentes que trabajan con alumnos migrantes, en educación primaria, secundaria general y programas de FP, 2017/18



Nota aclaratoria

En este gráfico se indica dónde se han establecido o promovido centros de recursos, páginas web o redes de profesores, por parte de las máximas autoridades educativas, con el fin de facilitar apoyo a los docentes que trabajan con alumnos migrantes. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Un "centro de recursos" facilita información, material didáctico y formación, entre otros recursos pedagógicos.

Notas relativas a países concretos

Dinamarca: la página web no incluye la educación secundaria superior general.

Irlanda: no existen programas de FP escolar de ámbito nacional a nivel de secundaria.

Grecia: la página web no incluye la educación secundaria superior general ni los programas de FP escolar.

Malta y Austria: la información indicada no es aplicable a los programas de FP escolar.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

Los centros de recursos o páginas web facilitan materiales didácticos específicos, aunque algunos de ellos cumplen además otras finalidades. En Francia, por ejemplo, además del *Canopé*, que es la fuente de recursos del Ministerio de Educación Nacional y Juventud, los centros académicos para la escolarización de alumnos no francófonos recién llegados y niños de familias itinerantes, o CASNAV, también ofrecen cursos de desarrollo profesional continuo a los docentes y fomentan la colaboración entre las diversas partes interesadas que trabajan con migrantes. En Luxemburgo, el servicio para la escolarización de los alumnos extranjeros, o SECAM, facilita información a los alumnos que han nacido en otros países y a sus padres. Y también facilita todo tipo de apoyo a los docentes, como pueden ser, por ejemplo, servicios de mediación intercultural.

Los temas que se abordan en los centros de recursos y páginas web también varían de un país a otro. La asociación internacional de educación para el desarrollo de Escocia (IDEAS), por ejemplo, promueve la educación para una ciudadanía global y ofrece recursos para la enseñanza de esta materia. La educación para una ciudadanía global se considera una cuestión verdaderamente importante para los alumnos, que viven en un mundo cada vez más globalizado en el que conviven poblaciones de diversas procedencias. En Noruega, el centro nacional para la educación multicultural, o NAFO, que se creó en 2004, pretende promover una educación inclusiva e igualitaria para las minorías lingüísticas. En cambio, otros centros de recursos o páginas web se centran más en cuestiones lingüísticas, como, por ejemplo, el centro para la enseñanza del esloveno como segunda lengua extranjera (en Eslovenia). Por otro lado, la interculturalidad es una cuestión prioritaria para la iniciativa "Sello de escuela intercultural", puesta en marcha por el Alto Comisionado para las Migraciones en Portugal; que, con la colaboración otras partes interesadas, ha desarrollado un "kit escolar intercultural", en el que se facilitan materiales divulgativos sobre cuestiones de carácter intercultural.

Por último, en países descentralizados, como Finlandia y Suiza, se han desarrollado redes de ayuntamientos, que trabajan con alumnos migrantes (en Finlandia), o de agentes cantonales, que trabajan en el ámbito de la educación intercultural (en Suiza).

Muchos países recomiendan que los docentes que imparten clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción a los alumnos migrantes recién llegados estén en posesión de cualificaciones adicionales.

La gran mayoría de sistemas educativos han publicado normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la impartición de clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción a alumnos migrantes recién llegados o de primera generación durante el horario escolar (véase el Gráfico I.3.4 A). Asimismo, en una amplia mayoría de sistemas educativos, existen normativas o recomendaciones en las que se establece quién debería impartir estas clases. De hecho, en prácticamente todas ellas, se indica que deberían impartirlas docentes que ya trabajen en el centro escolar (véase el Gráfico I.4.6 A). Por otro lado, a menudo se espera que estos docentes cuenten con otras cualificaciones, además de las exigidas normalmente para dar clase en el sistema de enseñanza ordinaria. Aunque, en algunos sistemas educativos, este requisito deseable no es aplicable a todos los docentes que imparten este tipo de clases (véase el Gráfico I.4.6 B, donde se han destacado estas zonas mediante cuadrículas de distintos colores).

A menudo, las titulaciones adicionales que se recomienda tener son las que cabría esperar en el caso de docentes que enseñan la lengua de instrucción como segunda lengua. Este es el caso, por ejemplo, de Alemania, Francia, Italia, y Suecia. Concretamente, en Francia e Italia, se ha introducido recientemente (en 2014 y 2015, respectivamente) un sistema de oposiciones específico para los docentes que enseñan la lengua de instrucción como segunda lengua.

En Suecia, todos los alumnos que acuden a un centro escolar para cursar el programa de iniciación lingüística tienen derecho a que se les asigne un tutor para el aprendizaje del idioma, que puede ser un profesor de su colegio o bien cualquier otro miembro del personal escolar, siempre y cuando esta persona hable la lengua de instrucción. Asimismo, cabe la posibilidad de que el profesor y el tutor colaboren entre sí para enseñarle al alumno la lengua de instrucción.

En las normativas del Reino Unido (Gales e Irlanda del Norte) se indica, además, que los docentes pueden estar en posesión de distintos tipos de cualificaciones para enseñar la lengua de instrucción a los alumnos migrantes. Concretamente, los docentes que estén cualificados para enseñar la lengua de instrucción como lengua adicional/lengua extranjera o bien a hablantes de otros idiomas pueden facilitar apoyo lingüístico a los alumnos migrantes recién llegados en clases adicionales. También pueden prestar apoyo lingüístico los profesores de apoyo que sean bilingües y que, por tanto, hablen tanto la lengua de instrucción como la lengua familiar del alumno.

Solo en cuatro sistemas educativos [Bélgica (Comunidad francófona), Estonia, Francia y Eslovenia] se establece, en documentos oficiales, que las clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción pueden ser impartidas por cualquier profesor del centro escolar. En Francia, estos docentes deben contar con cualificaciones adicionales, que pueden obtener mediante la realización de cursos de desarrollo profesional continuo, tras los cuales se les otorga la titulación correspondiente una vez hayan completado con éxito un examen. En los otros tres países, no se les exige estar en posesión de ningún tipo de cualificación adicional, aunque, en Eslovenia, se aprobó una nueva normativa en septiembre de 2018, que afecta a la educación secundaria superior general y a los programas de FP, y en la que se establece que solo los docentes que tengan la cualificación necesaria para enseñar la lengua eslovena podrán impartir estas clases adicionales.

En Montenegro, los encargados de impartir estas clases son los profesores de lenguas extranjeras.

Gráfico I.4.6 A. Profesorado que imparte clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción dentro del horario escolar, en educación primaria, secundaria general y programas de FP, 2017/18

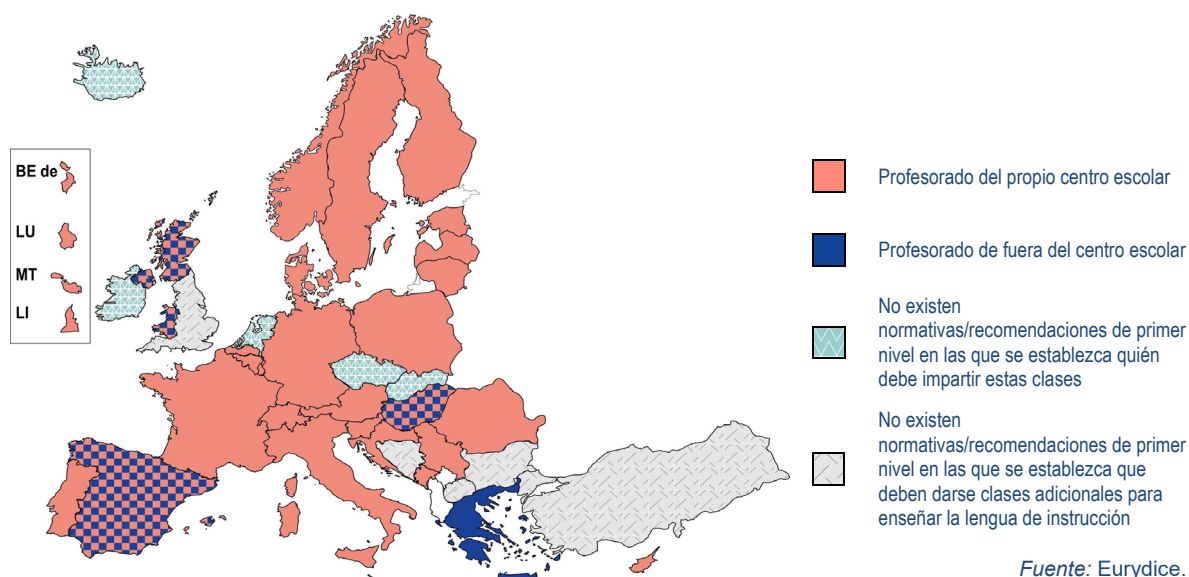
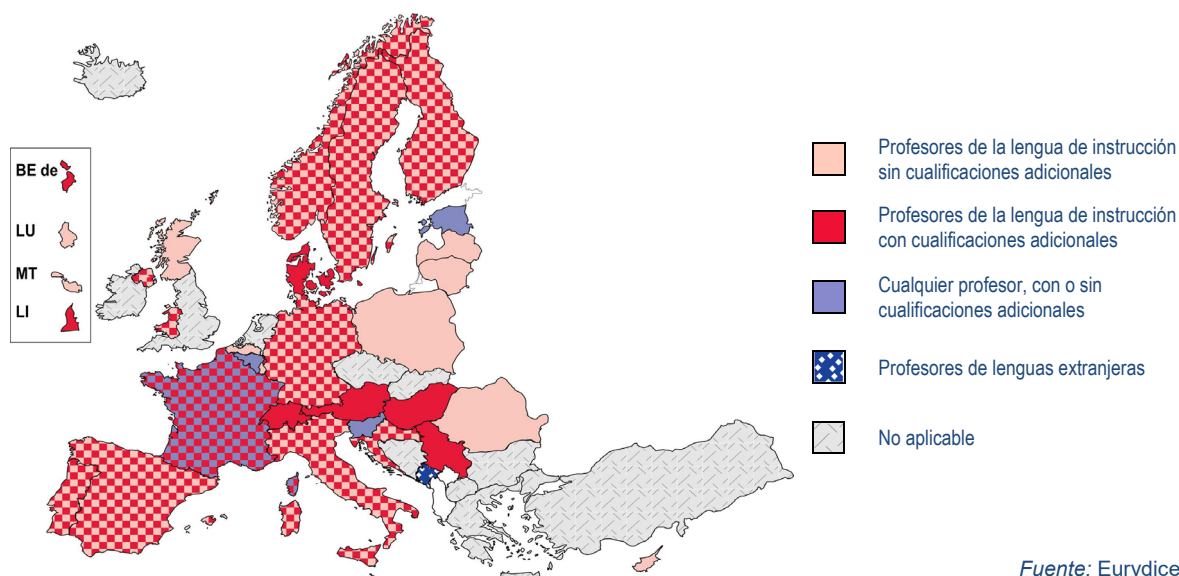


Gráfico I.4.6 B. Profesorado del centro escolar que imparte clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción dentro del horario escolar, en educación primaria, secundaria general y programas de FP, 2017/18



Nota aclaratoria

En el primer mapa se indica si, según lo establecido en las normativas o recomendaciones de primer nivel, los profesores que imparten clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción a alumnos migrantes recién llegados dentro del horario escolar han de ser docentes de dentro o de fuera del centro escolar. En el segundo mapa se indica el perfil profesional que han de tener los profesores del centro escolar para desempeñar esta labor (en función de lo establecido en normativas o recomendaciones de primer nivel). Cuando se destaca una zona mediante cuadrículas de distintos colores significa que, en ese sistema educativo, se aplica más de un criterio. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

La expresión "**dentro del horario escolar**" significa que las clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción se imparten dentro del horario asignado a la docencia de las materias que forman parte del plan de estudios convencional.

Cualquier profesor del centro escolar (con o sin cualificaciones adicionales): esta categoría abarca tanto al profesorado del centro escolar (cualquier profesor) que cuenta con cualificaciones adicionales (como en Francia) como al profesorado del centro escolar (cualquier profesor) que carece de cualificaciones adicionales [como en Bélgica (Comunidad francófona), Estonia y Eslovenia].

La categoría "**No aplicable**", que aparece en el Gráfico I.4.6 B, indica que se da una de las siguientes tres situaciones:

- No existen normativas/recomendaciones de primer nivel sobre la impartición de clases adicionales para la enseñanza de la lengua de instrucción;
- No existen normativas/recomendaciones de primer nivel en las que se establezca quién debe impartir estas clases;
- Los profesores que imparten estas clases adicionales son exclusivamente docentes de fuera del centro escolar.

Notas relativas a países concretos

Bélgica (BE nl): no hay ninguna recomendación en la que se establezca quién debe impartir estas clases adicionales en lo que respecta al profesorado de educación primaria.

Dinamarca e Islandia: no se imparten clases adicionales para enseñar la lengua de instrucción en educación secundaria superior general ni en los programas de FP escolar.

España: según lo establecido en las normativas/recomendaciones de primer nivel, no se imparte este tipo de clases en los programas de FP escolar.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional a nivel de secundaria.

Luxemburgo: no se imparten clases adicionales para enseñar la lengua de instrucción en educación secundaria inferior/superior general ni en los programas de FP escolar.

Malta: en lo que respecta a los programas de FP escolar, han de dar estas clases adicionales docentes que enseñen la lengua de instrucción y que cuenten con cualificaciones adicionales a aquellas exigidas para poder enseñar la lengua de instrucción dentro del sistema de enseñanza ordinaria.

Eslovenia: en educación secundaria superior general y en los programas de FP escolar, las clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción pueden llevarse a cabo en un centro escolar cercano y ser impartidas por docentes pertenecientes a dicho colegio. A partir de septiembre de 2018, en educación secundaria superior general y en los programas de FP escolar, solo deben dar estas clases adicionales los docentes que enseñen la lengua de instrucción (sin otras cualificaciones adicionales) y no cualquier profesor del centro.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Suiza: no se imparten clases adicionales para enseñar la lengua de instrucción en educación secundaria superior general.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

Por último, en un número reducido de países, y según lo establecido en normativas/recomendaciones de primer nivel, las clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción son impartidas por personal externo bien en todos los casos (como en Grecia) o bien en ciertas ocasiones [como en España, Hungría y el Reino Unido (Gales, Irlanda del Norte y Escocia)] (véase el Gráfico I.4.6 A). Concretamente, en España, la situación varía de una comunidad autónoma a otra: en Aragón, por ejemplo, estas clases son impartidas por profesores de enseñanza general (en educación primaria), profesores de lengua española y literatura (en educación secundaria) o profesores de apoyo externos, procedentes del Centro aragonés de recursos para la educación intercultural (en caso de que haya recursos disponibles). En cambio, en Grecia, se contrata a profesores para impartir las denominadas "clases de acogida" durante un periodo de un año y se les ofrece un contrato de duración determinada; a diferencia de otros docentes, que tienen contratos indefinidos. En Hungría, es posible que ya estén dando clase en el centro escolar profesores que se hayan formado para enseñar húngaro como lengua extranjera, aunque, de no ser así, también es posible contratarlos de forma externa de manera temporal. En el Reino Unido (Gales), las clases adicionales en las que se enseña la lengua de instrucción también puede impartirlas personal especializado en la enseñanza del inglés (o el galés) como lengua adicional que trabaje para las autoridades locales. En el Reino Unido (Irlanda del Norte), también puede dar este tipo de clases un consejero/personal de apoyo intercultural o lingüístico de carácter externo, que, a menudo, trabaja de forma itinerante.

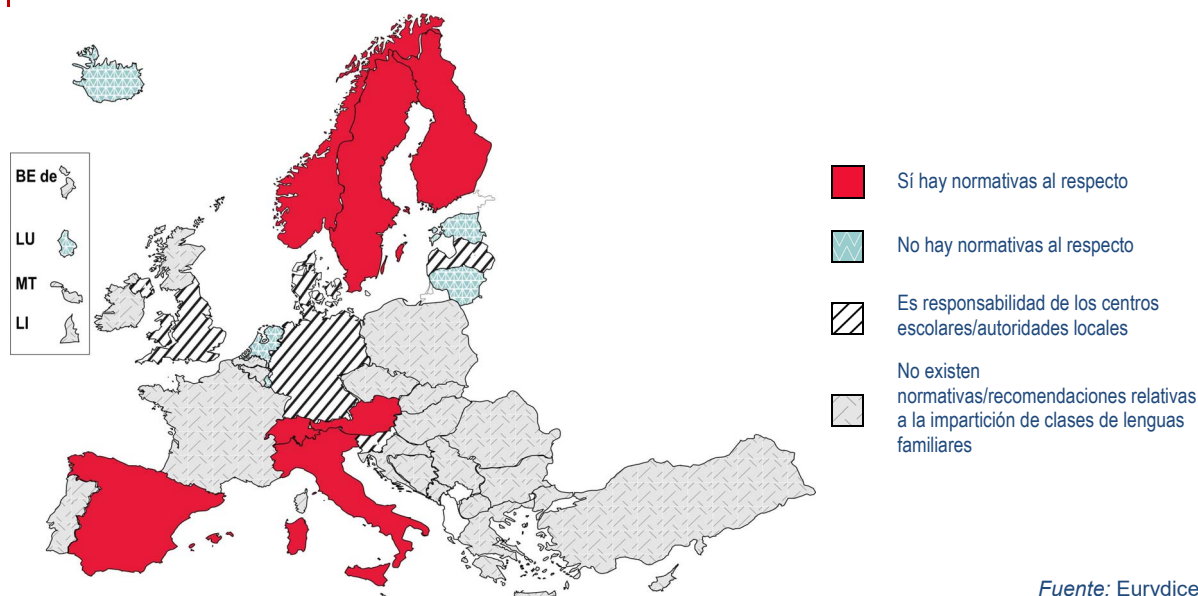
Solo un pequeño número de países cuenta con recomendaciones en las que se establece cuáles son las cualificaciones necesarias para enseñar las lenguas familiares de los alumnos migrantes.

Solo se promueve la enseñanza de lenguas familiares en documentos oficiales en un número reducido de sistemas educativos de toda Europa (véase el Gráfico I.3.5). Por ello, no es de extrañar que no sean muchos los países en los que se han publicado normativas o recomendaciones estableciendo quién debe impartir este tipo de formación.

Las máximas autoridades educativas en Austria, Finlandia, Suecia y Noruega han desarrollado normativas/recomendaciones específicas sobre esta cuestión, en las que se establece que este tipo de formación debe ser impartida por docentes plenamente cualificados. En España e Italia, la enseñanza de lenguas familiares se facilita en el marco de acuerdos bilaterales, establecidos a nivel estatal, con los países de origen de las principales comunidades migrantes. En estos casos, las cualificaciones de los docentes son las establecidas en las normativas de dichos países. La situación en Suiza es similar, aunque los profesores que enseñan lenguas familiares también reciben ayuda de las autoridades educativas suizas, especialmente mediante la impartición de cursos de desarrollo profesional continuo relacionados con la enseñanza de lenguas familiares.

En algunos sistemas [Dinamarca, Alemania, Letonia, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)], las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de decidir qué cualificaciones deben exigirse a los profesores de lenguas familiares.

Gráfico I.4.7. Normativas de primer nivel en las que se establece quién debe impartir las clases de lenguas familiares dentro del sistema de enseñanza ordinaria, en educación primaria, secundaria general y programas de FP, 2017/18



Fuente: Eurydice.

Nota aclaratoria

Cuando se indica que algo es "**Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares**" significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en este ámbito normativo. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Véase el Glosario para consultar la definición de "lengua familiar".

Notas relativas a países concretos

Dinamarca, España y Suiza: no se imparten clases de lenguas familiares ni en educación secundaria superior general ni en programas de FP escolar.

Irlanda: no existen programas de FP de ámbito nacional a nivel de secundaria.

Luxemburgo: no se imparten clases de lenguas familiares ni en educación secundaria inferior/superior general ni en programas de FP escolar.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

En alrededor de uno de cada tres países analizados, se ofrecen cursos de desarrollo profesional continuo específicos con el fin de ayudar a los equipos de dirección de los centros escolares a hacer frente a los desafíos relacionados con la integración de los alumnos migrantes.

El perfil profesional de los directores de los centros escolares y sus distintas responsabilidades varían en toda Europa. Aun así, en todos los países, su labor suele ser la de organizar el aprendizaje y la enseñanza en los colegios, así como gestionar los recursos humanos y económicos de los mismos. Y además, a veces, también dan clase. El proceso de integración de los alumnos migrantes en los centros escolares puede plantear ciertos retos a los equipos de dirección, puesto que estos estudiantes suelen necesitar un apoyo de carácter multidisciplinar, facilitado por diversos profesionales, ya sea del propio centro escolar o bien facilitados por servicios externos. Entre estos profesionales suele haber profesores especializados en la enseñanza de la lengua, expertos en la facilitación de apoyo al aprendizaje y personal de apoyo psicosocial. Para poder gestionar eficazmente el trabajo de este equipo de apoyo y garantizar que las necesidades de los menores migrantes están cubiertas, los equipos directivos de los centros escolares deben contar con unas notables capacidades organizativas y de liderazgo, así como tener grandes dotes comunicativas.

Como puede observarse en el Gráfico I.4.8, en algo más de la mitad de los sistemas educativos considerados, las máximas autoridades educativas promueven la elaboración de materiales de orientación o bien organizan cursos específicos, u otro tipo de actividades, enfocados a los equipos de dirección de los centros escolares con el objetivo de ayudarles en la integración de los alumnos migrantes en sus colegios.

De hecho, en 12 sistemas educativos, se les ofrecen al menos dos de las actividades de apoyo aquí mencionadas.

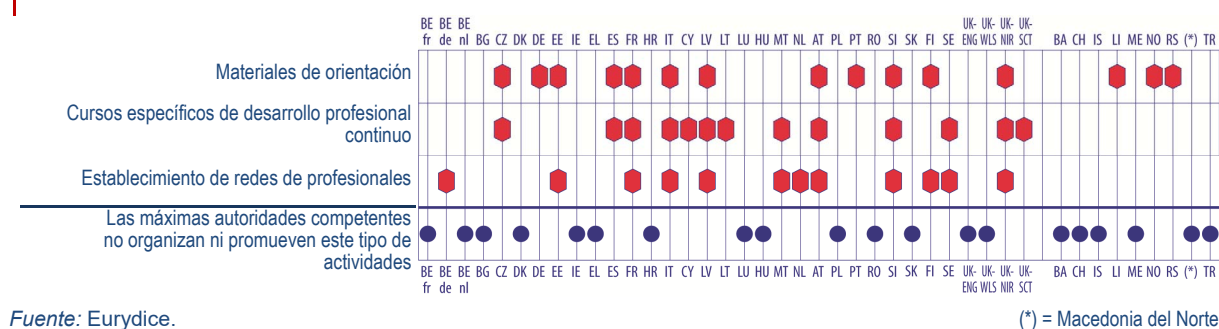
En algunos países, como Chipre y Portugal, se llevan a cabo diversas iniciativas específicas de formación o apoyo con el fin de ayudar a los equipos de dirección de los centros escolares a poner en marcha un proyecto o plan de acción concreto para fomentar la integración de los alumnos migrantes (como en Chipre), o bien, desde una perspectiva más general, a mejorar el rendimiento escolar de todos los estudiantes y reducir, así, el riesgo de que estos (alumnos migrantes, incluidos) abandonen los estudios de forma prematura (como en Portugal).

En Malta, con el fin de que los equipos de dirección de los centros escolares compartan experiencias unos con otros, el Instituto de Educación, dependiente del Ministerio de Educación y Empleo, organiza actividades de aprendizaje entre iguales. En Finlandia, en cambio, se está poniendo en marcha una red de coordinadores municipales, que desarrollan su trabajo específicamente en el ámbito de la enseñanza a personas migrantes y también dan apoyo a los equipos de dirección de los centros escolares.

En el Reino Unido (Escocia), el Colegio escocés de liderazgo educativo (o SCEL, por sus siglas en inglés) ofrece programas de liderazgo que se centran específicamente en explorar aspectos concretos de los estándares establecidos por el Consejo general de enseñanza de Escocia (o GTCS, por sus siglas en inglés). Estos estándares son los cimientos sobre los que se sustenta el sistema de desarrollo profesional del personal docente y, en ellos, se da una gran importancia a la justicia social. Los programas ofrecidos por el SCEL hacen especial hincapié en los valores profesionales promulgados a través de los estándares del GTCS y fomentan el aprendizaje en torno a cuestiones de carácter general relativas a la igualdad o la diversidad, etc.

Por último, los equipos de dirección de los centros escolares también tienen acceso a distintos tipos de medidas de apoyo que se facilitan tanto a los docentes como a los centros escolares, en general. Por ejemplo, en el Reino Unido (Irlanda del Norte), el Servicio de educación intercultural (o IES, por sus siglas en inglés) facilita apoyo escolar en ámbitos como la sensibilización, evaluación y planificación interculturales, así como el acceso curricular. En Suecia, por otro lado, hay varias actividades de desarrollo profesional continuo que están dirigidas tanto a los docentes como a los equipos directivos de los centros escolares, y, de hecho, se fomenta la creación de grupos mixtos.

Gráfico I.4.8. Programas, cursos y/u otras actividades de apoyo destinadas a los equipos de dirección de los centros escolares con el fin de ayudarles a promover la integración de los alumnos migrantes, 2017/18



Fuente: Eurydice.

(*) = Macedonia del Norte

Nota aclaratoria

Este gráfico se refiere a los equipos de dirección de los centros escolares de educación primaria y educación secundaria general, así como de aquellos en los que se cursan programas de FP. En el gráfico solo se indican los programas, cursos y/o demás actividades de apoyo que son promovidos u organizados por las máximas autoridades educativas. Las diferencias contempladas entre niveles educativos se indican en el apartado "Notas relativas a países concretos".

Notas relativas a países concretos

Lituania y Malta: las medidas de apoyo indicadas no se refieren a los programas de FP.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): la FP escolar no se considera una disciplina formativa separada.

Liechtenstein: los alumnos que cursan estudios de FP asisten a centros escolares en Suiza para recibir la formación teórica que forma parte de sus programas.

Apartado II: análisis



II.1. INTRODUCCIÓN

Mientras el objetivo de la primera parte de este informe era facilitar una visión global de las normativas y recomendaciones de primer nivel desarrolladas en una gran variedad de ámbitos, esta segunda parte del informe pretende ofrecer un análisis más delimitado. Asimismo, también permite dar respuesta al gran interrogante que se plantea en este informe, que es: ¿qué hacen las máximas autoridades educativas europeas para promover la integración de los alumnos de procedencia migrante en los centros escolares? Si bien lo hace mediante la realización de un análisis de las normativas/recomendaciones de primer nivel desarrolladas en ciertos ámbitos clave, directamente relacionados con los menores, en torno a dos ejes principales: la diversidad lingüística y cultural, por un lado, y la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores, por otro.

El capítulo titulado "Vías para dar cabida a la diversidad en el entorno escolar" se centra en las normativas/recomendaciones desarrolladas en torno a tres ámbitos concretos: la enseñanza de la lengua de instrucción, la enseñanza de lenguas familiares y la educación intercultural. Esta última puede verse como un principio educativo dentro del cual se enmarcan las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los centros escolares. La educación intercultural fomenta la creación de un espacio común en el que todos los alumnos (independientemente de sus circunstancias lingüísticas y culturales) pueden entablar un diálogo, reconocer lo que tienen en común más allá de sus diferencias, mostrar respeto unos por otros y prepararse para cambiar la manera en la que no solo se ven a ellos mismos, sino a los demás.

La enseñanza de la lengua de instrucción a los alumnos migrantes es una función esencial de los centros escolares que permite a estos estudiantes aprovechar al máximo las oportunidades de aprendizaje que se les ofrecen e integrarse socialmente en los colegios. Esta formación puede facilitarse en clases específicas, dedicadas al aprendizaje de la lengua, o bien ser impartida por todos los profesores que enseñan las distintas asignaturas del plan de estudios. Asimismo, también puede facilitarse dentro de un plan de estudios en el que se promueva el multilingüismo y la enseñanza de las lenguas familiares de los alumnos migrantes. En función del enfoque que adopten las autoridades educativas, el entorno de aprendizaje puede acabar siendo más o menos respetuoso con la diversidad.

Asimismo, el capítulo titulado "Adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en la enseñanza y el aprendizaje" se centra en las normativas/recomendaciones desarrolladas en torno a tres ámbitos concretos: la consideración de las necesidades globales de los alumnos migrantes, la facilitación de apoyo a los docentes en la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores y la adopción de un enfoque escolar integral respecto a las necesidades globales de los alumnos migrantes. El hecho de adoptar una perspectiva integral respecto a la formación que se facilita en los centros escolares puede servir para mejorar los resultados académicos de los alumnos al establecer un equilibrio entre la atención que se presta a su desarrollo académico y el que se presta a su bienestar social y emocional. Diversos estudios, a los que se hace mención en ese capítulo, confirman que el alumnado de procedencia migrante puede resultar especialmente beneficiado con la adopción de este tipo de enfoque.

Para poder adoptar una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en los centros escolares es necesario tener en consideración todas las necesidades de los alumnos migrantes recién llegados (es decir, tanto sus necesidades cognitivas como sus necesidades sociales y emocionales) a la hora de planificar su educación. En este capítulo se habla concretamente de los procesos de evaluación inicial, las medidas de apoyo al aprendizaje facilitadas tanto dentro como fuera de clase y el desarrollo de las competencias socioemocionales de los alumnos migrantes, así como de medidas terapéuticas de carácter psicosocial diseñadas para ayudarles a superar las experiencias traumáticas que hayan podido vivir. Para adoptar de forma eficaz este tipo de enfoque formativo de carácter integral, los docentes deben recibir formación y apoyo específicos en la materia. Es más, el entorno escolar debería basarse en un enfoque que también fuese integral, es decir, en el que los alumnos migrantes y los docentes trabajasen estrechamente con los equipos de dirección de los colegios, los padres y los organismos locales para abordar las necesidades globales de los alumnos.

Este análisis se centra en las políticas y medidas adoptadas en diez sistemas educativos: Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Francia, Italia, Austria, Portugal, Eslovenia, Finlandia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra). El hecho de reducir el número de sistemas educativos que conforman la muestra permite realizar un análisis más profundo. Los sistemas educativos fueron

seleccionados atendiendo a dos criterios principales: el hecho de contar con una población migrante relativamente extensa y el haber desarrollado políticas y medidas pertinentes en los ámbitos concretos analizados en este informe (véase también el capítulo "Contexto" y el "Apartado I: visión global").

Por tanto, en esta segunda parte del informe, se ofrece un análisis comparativo de las normativas/recomendaciones de primer nivel, promovidas en los diez sistemas educativos seleccionados, en las que se abordan los distintos aspectos de la diversidad lingüística y cultural, así como la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en los centros escolares. Este análisis, basado en los resultados obtenidos en los estudios realizados hasta la fecha, sirve, a su vez, para respaldar las conclusiones del apartado final, en el que se destacan los sistemas educativos que cuentan con las políticas más amplias y completas en términos de diversidad y la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores y se indica en cuál de estos dos ejes se hace especial hincapié en cada sistema desde el punto de vista normativo.

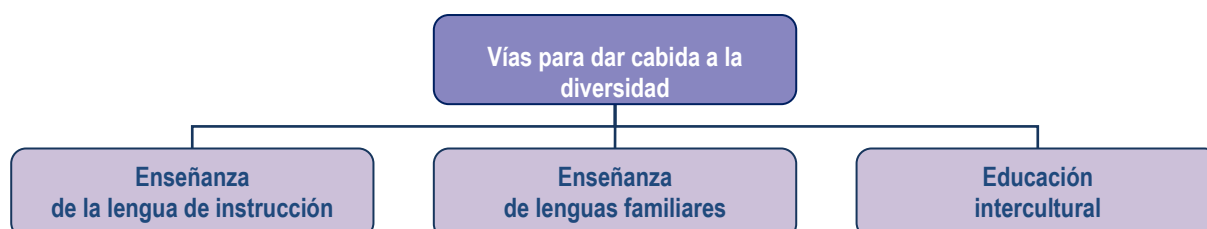
II.2. VÍAS PARA DAR CABIDA A LA DIVERSIDAD EN EL ENTORNO ESCOLAR

En este capítulo se analizan las distintas formas en las que los centros escolares dan cabida a la diversidad. Concretamente, se centra en tres aspectos principales del plan de estudios: la enseñanza de la lengua de instrucción, la enseñanza de lenguas familiares y la educación intercultural (véase el Gráfico II.2.1). Esta reflexión, que se basa en estudios y evidencias, pretende determinar si las máximas autoridades educativas de los diez sistemas analizados promueven o no medidas normativas para que los alumnos de distintas procedencias lingüísticas y culturales se sientan cómodos en los centros escolares.

Dado que tener un buen dominio de la lengua de instrucción es fundamental para acceder a la educación en un entorno escolar, tradicionalmente, las labores desempeñadas por los colegios siempre se han centrado en lograr este objetivo. Sin embargo, los estudios académicos realizados en este campo y que se mencionan en este apartado, ponen de manifiesto que hay ciertas vías que permiten desempeñar esta función de forma más eficaz que otras. Concretamente, educar en un marco de aprendizaje multilingüe y multicultural más amplio, en el que se valoren la(s) lengua(s) y cultura(s) de los alumnos migrantes, trae consigo dos beneficios educativos de considerable importancia: en primer lugar, ayuda a los alumnos migrantes a aprender la lengua de instrucción más fácilmente; y, en segundo lugar, también les da la oportunidad de recomponer su propia identidad en positivo; puesto que, además de las del país de acogida, también se valora(n) su(s) propia(s) lengua(s) y cultura(s) (véanse los apartados relativos a la "Enseñanza de la lengua de instrucción" y la "Enseñanza de lenguas familiares").

La educación intercultural puede crear el espacio y las condiciones necesarias para que todos los estudiantes de distinta procedencia lingüística y cultural (es decir, tanto alumnos migrantes como alumnos nacidos en el país de acogida) puedan comunicarse unos con otros, aprender juntos y desarrollarse como individuos, siendo conscientes de su propia identidad cultural y respetando la de los demás (véase el apartado relativo a la "Educación intercultural"). Este enfoque propicia que el colegio sea un entorno más inclusivo.

Gráfico II.2.1. Vías para dar cabida a la diversidad en los centros escolares a través de los planes de estudios



Fuente: Eurydice.

II.2.1. Enseñanza de la lengua de instrucción

Dominar la lengua de instrucción es algo esencial para cualquier alumno que desee tener un buen rendimiento escolar. Sin embargo, actualmente es bien sabido que para poder realizar un aprendizaje eficaz, los alumnos deben contar con unas competencias lingüísticas que "vayan más allá del lenguaje espontáneo y generalmente informal que se utiliza socialmente en la vida cotidiana" (Consejo de Europa, 2015, p. 10). Los alumnos deben ser capaces de usar con seguridad el lenguaje específico que se utiliza en entornos educativos y que suele conocerse como "lenguaje académico". Este lenguaje difiere del lenguaje común tanto desde el punto de vista léxico como gramatical, puesto que a menudo incluye vocabulario especializado, nexos oracionales y oraciones independientes, por mencionar solo algunas de sus características lingüísticas (Bailey *et al.*, 2007). Por este motivo, los centros escolares tienen la obligación de enseñar este registro lingüístico a sus alumnos, para que estos puedan aprovechar al máximo todas las oportunidades de aprendizaje que se les ofrezcan.

Aunque esta cuestión es algo que afecta a todos los estudiantes, es de vital importancia en el caso de los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos (Heppt, 2014). El éxito escolar afecta a las posibilidades que un individuo tiene en la vida, puesto que le abre la puerta a más y mejores oportunidades personales, sociales y laborales. Por ello, garantizar que todos los menores tienen la oportunidad de desarrollar todo su potencial en el colegio debería ser un objetivo prioritario para cualquier sociedad democrática que esté intentando forjar un sistema más equitativo.

En lo que respecta a los alumnos migrantes, el aprendizaje de la lengua de instrucción plantea dificultades muy particulares, dado que, en la mayoría de los casos, se trata de una segunda lengua o incluso de una lengua adicional (OCDE, 2018). En este apartado nos centraremos en las políticas y medidas aprobadas por las máximas autoridades educativas en ámbitos clave, relativos al aprendizaje de la lengua de instrucción por parte de los alumnos migrantes en sus centros escolares.

En primer lugar, se determinará si las máximas autoridades educativas ofrecen o no a los docentes pautas o instrumentos concretos para poder realizar una evaluación precisa de las competencias de los alumnos migrantes recién llegados en la lengua de instrucción cuando llegan por primera vez al colegio. Debe tenerse en cuenta que el alumnado de procedencia migrante se caracteriza por su heterogeneidad. Es decir, que más allá de una serie de características y necesidades comunes, estos alumnos proceden de distintos países y tienen distintos idiomas, culturas y experiencias escolares (Le Pichon, 2016). Realizar una valoración de sus necesidades lingüísticas particulares es, por tanto, un verdadero reto para los docentes, por lo que es necesario que reciban orientación y apoyo para poder desempeñar esta labor de forma eficaz.

En segundo lugar, en este apartado, se tratarán diversas cuestiones relacionadas con el plan de estudios en lo que respecta a la enseñanza de la lengua de instrucción a los alumnos migrantes. Como, por ejemplo, ¿hay cabida en el plan de estudios para enseñar la lengua de instrucción como segunda lengua o lengua adicional? ¿Qué categoría tiene la lengua de instrucción en el plan de estudios? Es decir, ¿se imparte únicamente como asignatura específica o también como materia transversal? ¿Forma la conciencia lingüística parte del plan de estudios? Es decir, ¿se aborda esta cuestión cuando se enseña la lengua de instrucción o en otras asignaturas del programa escolar?

El término "conciencia lingüística" se refiere a "la sensibilidad que tiene una persona respecto al conocimiento consciente de la naturaleza del lenguaje y su papel en la vida humana" (Donmall, 1985). Engloba ideas como "el conocimiento explícito acerca de la lengua, la percepción consciente y la sensibilidad al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla" (Association for Language Awareness, 2012, como se indica en Ellis, 2012, p. 2). Este concepto tiene su origen en una tradición contrastiva multilingüe, es decir, en un planteamiento que se centra en las semejanzas y en las diferencias que hay entre unos idiomas y otros. Además, desde un primer momento, la conciencia lingüística también se ha considerado una vía para luchar contra el etnocentrismo y permite desarrollar un conjunto de competencias que resultan de utilidad a la hora de vivir en una sociedad diversa, tanto desde el punto de vista cultural como lingüístico (Ellis, 2012). Los hablantes multilingües suelen desarrollar una mayor conciencia lingüística (Herdina y Jessner, 2002).

Evaluación inicial

Recopilar información sobre las competencias y los conocimientos de los alumnos recién llegados es una labor básica y esencial de la que se encargan los profesores en los centros escolares. La realización de esta evaluación inicial es necesaria para que los docentes puedan planificar adecuadamente sus clases y responder de la mejor forma posible a las necesidades de aprendizaje individuales de los alumnos. En este subapartado se abordará cómo se lleva a cabo la evaluación inicial del alumnado en lo que respecta a su dominio de la lengua de instrucción y se planteará la cuestión de si los docentes reciben apoyo o no para desempeñar esta labor por parte de las máximas autoridades educativas mediante el establecimiento de normativas/recomendaciones en esta materia.

En nueve de los diez sistemas educativos analizados (con excepción de Eslovenia), las máximas autoridades educativas han publicado normativas/recomendaciones relativas a la evaluación del nivel de conocimiento de los alumnos migrantes recién llegados de la lengua de instrucción. Sin embargo, el alcance y grado de precisión de estas normativas/recomendaciones varían considerablemente. En Finlandia, por ejemplo, en los documentos oficiales hay muy pocas referencias concretas respecto a la realización de esta evaluación inicial y, de hecho, se establece que cada colegio o institución educativa tiene total autonomía para decidir cómo, cuándo y quién ha de llevar a cabo este procedimiento. En cambio, las máximas autoridades educativas de Francia y Suecia facilitan pautas bastante más específicas. En Francia, se somete a una evaluación inicial de la lengua de instrucción a todos los alumnos no francófonos, mientras que, en Suecia, solo se realiza a los alumnos migrantes recién llegados. Suecia es el único país en el que la evaluación de los conocimientos de la lengua de instrucción forma parte de un procedimiento de evaluación inicial más amplio y de carácter obligatorio, mediante el cual se evalúan los conocimientos y competencias de los alumnos en todas las materias escolares (incluida su lengua familiar)

(véase también el Apartado II.3.2, relativo a la realización de evaluaciones iniciales con el fin de identificar las necesidades globales de los alumnos migrantes).

En **Francia**, en educación primaria, la evaluación inicial la lleva a cabo una persona elegida específicamente por la inspección francesa para desempeñar esta labor, con la ayuda de los formadores de los CASNAV (centros académicos para la escolarización de alumnos no francófonos recién llegados y niños de familias itinerantes). En lo que respecta al ámbito lingüístico, el objetivo de esta evaluación es obtener información sobre el nivel de francés de los alumnos (tanto a nivel oral como escrito), así como determinar cuáles son sus competencias verbales y no verbales en otros idiomas que se enseñan dentro del sistema educativo francés (principalmente, inglés). Las personas encargadas de llevar a cabo esta evaluación pueden utilizar la lengua materna de los alumnos libremente, en caso de que eso facilite el proceso.

En dos sistemas educativos [Austria y el Reino Unido (Inglaterra)], se han aprobado muy recientemente políticas en este ámbito. La normativa austriaca es un caso inusual porque exige que se pongan a prueba los conocimientos de alemán de todos los alumnos (tanto migrantes como nacidos en Austria) antes de empezar el colegio. En el Reino Unido (Inglaterra), se examina a los alumnos que tienen el inglés como lengua adicional con el fin de hacer un seguimiento de su progreso a lo largo de los años. Sin embargo, en junio de 2018, el Departamento de Educación anunció que, a partir del curso escolar 2018/19, ya no sería necesario evaluar el dominio de inglés como lengua adicional de estos alumnos, ni recopilar datos al respecto.

A menudo, las máximas autoridades educativas facilitan materiales de evaluación pertinentes a los docentes para que pongan a prueba las competencias de los alumnos migrantes recién llegados. Este es el caso, por ejemplo, de Portugal, donde es posible obtener modelos de pruebas de nivel, basados en el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), en la página web del Ministerio de Educación.

Una vez realizada esta evaluación inicial, en la mayoría de los casos, los docentes siguen recibiendo apoyo de las máximas autoridades educativas [salvo en el caso del Reino Unido (Inglaterra)] para realizar una evaluación continua de los conocimientos de la lengua de instrucción de los alumnos migrantes. Este apoyo se traduce en orientación, materiales de evaluación específicos y formación, entre otras cosas.

En **Francia e Italia**, las máximas autoridades educativas han definido diversos niveles de competencia o de referencia, que pueden ser consultados por los docentes con el fin de llevar a cabo una evaluación continua del conocimiento de la lengua de instrucción de los alumnos migrantes.

Aunque, durante el periodo cubierto en este informe, Eslovenia no tiene ninguna normativa/recomendación específica sobre la evaluación inicial de los alumnos migrantes en lo que respecta a la lengua de instrucción, se anima a todos los centros escolares a que tengan en cuenta cualquier documento disponible que hubieran podido presentar los alumnos, así como su edad. En caso contrario, han de decidir por sí mismos si evalúan las competencias de los alumnos o no, y, en su caso, cómo hacerlo. Aun así, se ha aprobado una nueva normativa (concretamente, un documento regulador) recientemente (en el verano de 2018) que afecta a los alumnos matriculados en educación secundaria superior (programas de FP, incluidos). En esta normativa se especifican los contenidos, la organización y los criterios relativos a la evaluación de los alumnos migrantes recién llegados que no pueden presentar pruebas documentales de sus títulos académicos oficiales. De esta forma, por ejemplo, los alumnos que carecen de una titulación que certifique que tienen un nivel de esloveno equivalente al nivel A2 en la escala MCER (es decir, según el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, establecido por el Consejo de Europa), deben realizar un curso específico de esloveno.

Enfoques curriculares respecto a la lengua de instrucción

Los resultados de la evaluación inicial pueden servir a los docentes para decidir a qué curso escolar asignan a los alumnos migrantes recién llegados (véase también el Gráfico I.2.5). La decisión de si se les incorpora directamente a las clases ordinarias, con el resto de compañeros, y/o bien a clases preparatorias (véase el Gráfico I.2.7) suele depender del nivel de conocimiento de la lengua de instrucción de los alumnos. En la mayoría de los diez sistemas educativos analizados, cuando los alumnos no tienen las competencias lingüísticas necesarias para seguir el desarrollo de las clases ordinarias, se les coloca en clases diferenciadas, bien para algunas o bien para todas las asignaturas del programa. Por otro lado, como puede observarse en el Gráfico I.3.4, todos los sistemas educativos, a excepción del Reino Unido (Inglaterra), cuentan con normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la impartición de clases adicionales de la lengua de instrucción a los alumnos migrantes.

Programación específica para la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua

En la mayoría de los diez sistemas educativos analizados, se recomienda que los docentes que imparten clases adicionales de la lengua de instrucción a alumnos migrantes cuenten con cualificaciones adicionales en el ámbito de la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua/lengua adicional. Sin embargo, raras veces es un requisito obligatorio (véase también el Gráfico I.4.6). En este sentido, merece la pena analizar hasta qué punto las máximas autoridades educativas apoyan a estos docentes mediante la facilitación de pautas orientativas, como, por ejemplo, la elaboración de una programación específica para la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua.

Todos los sistemas educativos, salvo Francia y el Reino Unido (Inglaterra), han desarrollado una programación específica para la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua. En seis de ellos [Alemania (Brandeburgo ⁽⁶²⁾), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia, Austria, Eslovenia y Portugal], el principal objetivo de esta programación es ayudar a los docentes a facilitar una formación individualizada a los alumnos migrantes con el fin de que todos ellos puedan incorporarse a la programación convencional para la enseñanza de la lengua de instrucción en el menor tiempo posible. Algunos de estos currículos estructuran los objetivos de aprendizaje en torno a distintos fines lingüísticos y diferencian, al menos, dos situaciones de uso: comunicaciones cotidianas y fines relacionados con el estudio.

En **Italia**, las pautas curriculares para la enseñanza del italiano como segunda lengua distinguen dos fases de aprendizaje, con objetivos específicos: el aprendizaje del italiano para fines comunicativos y el aprendizaje del italiano para fines relacionados con el estudio (lo que se conoce como "etapa puente").

En **Portugal**, la programación relativa a la enseñanza del portugués como lengua extranjera pretende desarrollar las competencias lingüísticas de los alumnos en portugués como lengua de comunicación, como lengua de instrucción y, por último, como instrumento de integración en una sociedad plurilingüe y pluricultural.

En Finlandia y Suecia, se ha desarrollado un plan de estudios específico para la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua. Concretamente, en Finlandia, pueden acceder a este programa los alumnos cuyas lenguas familiares sean distintas al sueco o al finés y que tengan necesidad de recibir este tipo de formación. En cambio, en Suecia, esta programación se pone a disposición de un grupo más amplio de alumnos, aunque también se ofrece únicamente en caso de considerarse necesario. En ambos países, los alumnos pueden cursar este plan de estudios mientras dure su escolarización, aunque también tienen derecho a pasarse al programa de estudios convencional. Asimismo, al finalizar el curso, los alumnos obtienen un certificado acreditativo, como en cualquier otra asignatura del plan de estudios. Los centros escolares no siempre constituyen clases o grupos diferenciados para la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua, por lo que es posible que estos alumnos sigan asistiendo a las clases ordinarias, aunque reciban una formación y una evaluación distintas, según lo establecido en el plan de estudios específico para la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua. Este contexto educativo requiere la adopción de estrategias pedagógicas específicas, como, por ejemplo, la instrucción diferenciada.

En Suecia se ha debatido sobre si debería existir o no la asignatura de "sueco como segunda lengua" (Axelsson y Magnusson, 2012; Hyltenstam y Milani, 2012). Sus defensores alegan que las personas que no hablan sueco necesitan adaptaciones pedagógicas específicas para poder aprender el idioma de forma eficaz; mientras que los que se oponen a ella destacan el efecto separador derivado de la adopción de este enfoque, ya que puede conducir a la división de los alumnos en distintos grupos de aprendizaje (Magnusson, 2013). Estas dos posturas resumen de forma muy clara la dicotomía a la que suelen tener que enfrentarse las autoridades educativas. En estas circunstancias, el camino a seguir parece pasar por la adopción de un enfoque equilibrado, en el que se reconozcan las necesidades lingüísticas específicas de los alumnos, a la vez que se facilite su integración en el centro escolar.

La lengua de instrucción como competencia transversal

La importancia de la asignatura en la que se enseña la lengua de instrucción en el plan de estudios puede influir considerablemente en la manera en la que esta se imparte no solo a los alumnos migrantes, sino a todos los estudiantes. Como ya se ha destacado anteriormente, para poder aprender de forma eficaz en el colegio, es necesario tener un buen nivel del idioma. Por este motivo, reconocer el carácter multidisciplinar

⁽⁶²⁾ El estado federado o *Land* de Berlín tiene la misma programación ("Marco curricular para Berlín y Brandeburgo") que el estado federado o *Land* de Brandeburgo.

de esta materia convirtiéndola en una competencia transversal que han de impartir todos los profesores puede ayudar notablemente a todos los alumnos a mejorar sus competencias lingüísticas. Impartir una formación lingüística en todas las asignaturas que integran el plan de estudios mediante el ejercicio de una práctica docente que muestre sensibilidad hacia el lenguaje es uno de los enfoques basados en la evidencia que permiten enseñar idiomas de una forma efectiva, particularmente en aulas multilingües (Comisión Europea, 2017b). Por otro lado, el desarrollo de una conciencia lingüística cuando se estudian tanto idiomas como otras materias resulta positivo para todos los estudiantes y, especialmente, para los que son bilingües y plurilingües (entre ellos, los alumnos migrantes), dado que contribuye a obtener una percepción más profunda de las cuestiones lingüísticas, lo que facilita el aprendizaje de idiomas y ayuda a los alumnos a alcanzar un alto nivel de competencia en todas las lenguas que sepan.

En el siguiente apartado se hablará brevemente de si la lengua de instrucción tiene un carácter transversal en las programaciones didácticas de los distintos sistemas educativos y de si se hace referencia a la conciencia lingüística en el marco de esta asignatura específica o en cualquier otra materia del plan de estudios.

La lengua de instrucción se considera una competencia transversal en los planes de estudio de todos los sistemas educativos analizados. Sin embargo, las dimensiones lingüísticas concretas que se definen como transversales varían de unos sistemas a otros. En la mayoría de ellos [España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia, Francia, Portugal, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra)], se hace hincapié en el desarrollo de las habilidades comunicativas, por lo que se considera que los alumnos deben desarrollar sus competencias lingüísticas y aprender a hacer uso de ellas para comunicarse de forma eficaz en distintos contextos y con distintos fines.

En **España**, según lo establecido en documentos oficiales a nivel estatal relativos a los planes de estudio de educación primaria, el lenguaje y la comunicación son los pilares de la construcción, la adquisición y la transmisión del conocimiento. Y, por ello, todas las asignaturas que forman parte del plan de estudios contribuyen al desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos. De esta misma forma, el plan de estudios relativo a educación secundaria establece que los centros escolares deben fomentar las competencias comunicativas de los estudiantes en todas las asignaturas, como elemento fundamental para la adquisición y el desarrollo de competencias básicas en asignaturas relativas a materias concretas.

En **Francia**, los idiomas se consideran instrumentos clave para la comunicación y el pensamiento. Por ello, en este contexto concreto, el dominio de la lengua francesa se fomenta en todas las asignaturas del plan de estudios y se considera un objetivo de aprendizaje transversal prioritario.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, se considera que las competencias lingüísticas están estrechamente relacionadas con la alfabetización, por lo que se espera que todos los docentes contribuyan a mejorar la expresión oral, la capacidad de lectoescritura y el vocabulario de los alumnos, al considerarse "aspectos integrales de la enseñanza de cualquier asignatura".

Por otro lado, en Alemania (Brandeburgo), Austria y Finlandia, la conciencia lingüística se considera una competencia transversal que debe abordarse en todas las asignaturas del plan de estudios. En estos sistemas, el objetivo que se persigue con la enseñanza de la lengua de instrucción es, entre otras cosas, llamar la atención de los alumnos sobre los componentes lingüísticos de la lengua y sobre cómo funciona el lenguaje desde un punto de vista estructural. Asimismo, en Finlandia, la sensibilización sobre la importancia de los idiomas se considera un aspecto clave del *ethos* de la escuela, lo que convierte a cada centro escolar en una "comunidad con conciencia lingüística". En este caso, este concepto abarca diversos aspectos relacionados con el lenguaje que resultan pertinentes en el ámbito escolar, ya que subraya la crucial importancia que tiene el lenguaje en el aprendizaje, la interacción y la colaboración, así como para el desarrollo de la identidad propia y la socialización.

En **Alemania (Brandeburgo)**, las máximas autoridades educativas han desarrollado un programa de estudios básico que fomenta la enseñanza lingüística en todas las asignaturas (*Basiscurriculum Sprachbildung*). Según lo establecido en este programa de estudios básico, los alumnos pueden, por ejemplo, explicar el significado de las palabras, incluidos términos técnicos, basándose en las reglas de formación de palabras; así como comparar términos y expresiones en distintos idiomas (su lengua familiar, idiomas extranjeros que hayan aprendido y lenguas regionales).

Como cabría esperar, dado que el concepto de "conciencia lingüística" tiene su origen en una tradición de investigación en la que se destacan las diferencias y similitudes que existen entre idiomas, en estos tres sistemas educativos, se ve la percepción consciente de la naturaleza del lenguaje y su papel en la vida humana desde una perspectiva multilingüe. Por ello, algunos de los objetivos de aprendizaje son, por ejemplo, enseñar a los alumnos a apreciar distintos idiomas (como en Austria y Finlandia) y llamar su atención sobre las diferencias y similitudes que hay entre ellos [como en Alemania (Brandeburgo), Austria y Finlandia].

En otros sistemas educativos se aborda la cuestión de la conciencia lingüística en los planes de estudios, no como tema o competencia transversal que se imparte en todas las asignaturas, sino como elemento presente en la programación curricular de solo algunas asignaturas. Concretamente, en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) y Eslovenia, la conciencia lingüística es un tema multidisciplinar que se trata en todas las asignaturas de carácter lingüístico que forman parte del plan de estudios; mientras que, en Francia, Portugal, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra), se limita principalmente a la enseñanza de la lengua de instrucción.

En **Eslovenia**, los objetivos de aprendizaje que se establecen en las programaciones didácticas de todas las asignaturas en las que se imparten idiomas extranjeros, así como latín y griego, incluyen, entre otras cosas: desarrollar las competencias lingüísticas, comprender los recursos lingüísticos específicos de distintas lenguas y entender las normas pragmáticas, sociolingüísticas y de retórica de cada idioma.

El papel de los docentes es, sin duda, crucial en la implementación de la programación didáctica. En este contexto, cuando, en el plan de estudios, se identifican las habilidades comunicativas y/o el desarrollo de una conciencia lingüística como temas o competencias transversales, uno de los retos concretos es lograr que todos los profesores (y no solo los que imparten clases de la lengua de instrucción) los aborden. Para poder hacerlo, es necesario que los docentes que imparten asignaturas lingüísticas y no lingüísticas colaboren entre ellos de forma efectiva.

En **España (Comunidad Autónoma de Cataluña)**, los documentos oficiales destacan la necesidad de establecer mecanismos de cooperación entre los docentes de asignaturas lingüísticas y los docentes de asignaturas no lingüísticas. Estos profesores deben trabajar de forma colaborativa en la enseñanza del contenido lingüístico, considerado prioritario, y, por ello, deben facilitar el progreso de los alumnos en el cumplimiento de los objetivos de carácter lingüístico definidos en el plan de estudios.

En todos los sistemas educativos, las máximas autoridades educativas reconocen que todos los docentes, incluidos los profesores de asignaturas no lingüísticas, centradas en materias concretas, desempeñan una función en la enseñanza de la lengua de instrucción. En algunos países, como Francia y Finlandia, se establece expresamente en el currículo nacional que bien todos los profesores (en Francia) o bien todas las personas adultas (en Finlandia) deben ser un modelo lingüístico para todos los alumnos. En otros países, como, por ejemplo, Italia, se recomienda encarecidamente a todos los profesores de asignaturas no lingüísticas, centradas en materias concretas, que presten especial atención a la dimensión lingüística de sus asignaturas y, especialmente, a los términos más abstractos o más especializados de la materia que imparten. En el Reino Unido (Inglaterra), se espera que todos los docentes contribuyan a mejorar la expresión oral, la capacidad de lectoescritura y el vocabulario de todos los alumnos, al considerarse aspectos integrales de la enseñanza de cualquier asignatura. En lo que respecta a los alumnos que tienen el inglés como lengua adicional, se espera que los profesores lleven a cabo iniciativas formativas que les ayuden a desarrollar sus conocimientos de inglés.

Concretamente, en Austria, donde el plan de estudios reconoce el papel central de la lengua de instrucción como asignatura independiente, las pautas oficiales relativas a la formación inicial del profesorado (*PädagogInnenbildung NEU*) establecen claramente la obligación por parte de todos los docentes de ayudar a los alumnos a desarrollar sus conocimientos de la lengua de instrucción. Es más, a todos los profesores austriacos se les ofrecen también oportunidades de desarrollo profesional continuo (DPC) con el fin de que puedan ampliar sus competencias en el ejercicio de una actividad docente en la que se tengan en cuenta también los aspectos lingüísticos. Estas mismas oportunidades de desarrollo profesional continuo (DPC) se ofrecen también a todos los docentes en Finlandia.

II.2.2. Enseñanza de lenguas familiares

El paradigma monolingüe, imperante en la mayoría de centros escolares públicos de Europa, es una estructura heredada del proceso de construcción nacional (Busch, 2011). De hecho, en la mayoría de los casos, este proceso se valía, entre otras cosas, del uso exclusivo de un idioma común en la vida pública. Y, aunque muchos países europeos reconocen oficialmente la existencia de lenguas regionales o minoritarias dentro de sus fronteras a efectos jurídicos o administrativos, en realidad, en la gran mayoría de ellos, se usa un único idioma como lengua oficial del Estado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017b). En este contexto, los sistemas educativos eran (y siguen siendo) los responsables principales de promover el uso de este idioma común en todo el país.

Sin embargo, este paradigma monolingüe está siendo cada vez más cuestionado a medida que las sociedades europeas se vuelven más y más diversas, tanto lingüística como culturalmente, a consecuencia de la migración y la globalización (véase también el capítulo "Contexto"). Por otro lado, las facilidades para viajar y las nuevas tecnologías permiten a las personas de procedencia migrante mantener un contacto más estrecho con su familia, su lengua familiar y su cultura.

Las investigaciones académicas realizadas por diversos estudiosos (Thomas y Collier, 1997; Cummins, 2001; García, 2009) demuestran sistemáticamente que el hecho de tener en cuenta la realidad lingüística y cultural de los alumnos repercute positivamente en su bienestar y nivel de competencia en el colegio, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de la lengua de instrucción. En palabras de Cummins (2001, p. 19), "rechazar la lengua de un niño en el colegio es rechazar al niño". Las investigaciones realizadas por Thomas y Collier (1997) demuestran que el aprendizaje de las lenguas familiares en el marco de programas formativos bilingües permite a los alumnos aprender la lengua de instrucción más rápidamente, a pesar de que el tiempo de docencia de esta materia concreta se ve reducido al dedicar una parte del tiempo escolar asignado a clases de carácter lingüístico a la enseñanza de las lenguas familiares.

En el Gráfico I.3.5 del Apartado I de este informe puede observarse que, en un número reducido de sistemas educativos europeos, las máximas autoridades educativas recomiendan impartir clase a los alumnos en sus lenguas familiares (concretamente, en 13 sistemas educativos). Aun así, esta formación raramente se considera un derecho al que puedan acogerse los alumnos migrantes y, en aquellos casos en los que sí lo es, está sujeta a condiciones (véase el Gráfico I.3.6). En el siguiente apartado, iremos más allá de estos hechos fundamentales y abordaremos las dos cuestiones siguientes:

- ¿Cuáles son los principales objetivos que se persiguen con la enseñanza de las lenguas familiares, según lo establecido en documentos oficiales elaborados por las máximas autoridades educativas?
- ¿Facilitan las máximas autoridades educativas algún tipo de pauta sobre la evaluación inicial que se hace de los alumnos, la programación didáctica que se sigue o la formación que reciben los docentes en lo que respecta a la enseñanza de lenguas familiares?

Las respuestas a estas preguntas nos permitirán hacernos una idea de cómo son las normativas relativas a la enseñanza de lenguas familiares en cada sistema educativo. El objetivo final es determinar hasta qué punto se reconoce, en el ámbito normativo, la dimensión multilingüe de las sociedades europeas mediante el fomento del aprendizaje de todo tipo de idiomas en los centros escolares y, especialmente, de las lenguas familiares de los alumnos migrantes.

Objetivos que se persiguen con la enseñanza de lenguas familiares

Este análisis de los objetivos que se persiguen con la enseñanza de las lenguas familiares de los alumnos migrantes se basa en el modelo de educación multilingüe desarrollado por Busch (2011), aunque el modelo de Busch ha sido simplificado y modificado con el fin de adaptarlo a las características específicas de la enseñanza de lenguas familiares. En definitiva, la enseñanza de lenguas familiares puede tener tres propósitos principales:

Gráfico II.2.2. Principales objetivos de la enseñanza de lenguas familiares

Objetivo 1	Objetivo 2	Objetivo 3
Facilitar la enseñanza de la lengua dominante, que, en este contexto, es la lengua de instrucción	Contribuir a que los alumnos migrantes sigan cultivando su lengua/cultura y desarrollen sus capacidades de lectoescritura en la misma	Fomentar el bilingüismo y el plurilingüismo entre todos los alumnos

En tres sistemas educativos [Francia, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra)], no existen normativas específicas de primer nivel relativas a la enseñanza de lenguas familiares. Sin embargo, esto no implica que las lenguas familiares de los alumnos sean ignoradas por completo en los centros escolares. Por el contrario, en estos tres sistemas educativos, se espera que los docentes den cabida a las lenguas propias

de los alumnos migrantes en el aula a través de distintas vías. Si bien la enseñanza en lenguas familiares se utiliza, principalmente, de forma instrumental para poder ayudar a los alumnos migrantes a dominar la lengua de instrucción (Objetivo 1).

En **Francia**, las máximas autoridades educativas recomiendan adoptar estrategias pedagógicas en las que se fomente el uso de las lenguas habladas por los alumnos migrantes en el aula. Así, por ejemplo, los docentes pueden adoptar un enfoque comparativo respecto a estos idiomas para destacar aspectos gramaticales concretos del francés que sean relevantes.

En **Portugal**, las máximas autoridades educativas recomiendan a los docentes elaborar glosarios que puedan abarcar varias áreas curriculares. El objetivo de estos glosarios es, principalmente, facilitar a estos alumnos el aprendizaje de las asignaturas que forman parte del plan de estudios.

Por otro lado, en Francia y el Reino Unido (Inglaterra), es posible realizar pruebas de carácter nacional en algunos de los idiomas que los alumnos migrantes hablan en sus casas, aunque estos idiomas se califiquen de "extranjeros" en los planes de estudios y en las pruebas nacionales.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, las pruebas nacionales de carácter optativo pueden realizarse en idiomas como el urdu, persa, árabe o polaco, entre otros. Estos exámenes permiten obtener certificaciones académicas [como los "General Certificates of Secondary Education" (o GCSE) y los "A-Levels"]. Los estudiantes pueden realizar estos exámenes con independencia de cualquier formación que hayan recibido de estos idiomas en su colegio.

En prácticamente todos los sistemas educativos restantes [Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia, Austria, Eslovenia y Suecia], los documentos oficiales inciden especialmente en la importancia de "preservar y promover la lengua familiar de los alumnos migrantes" (Objetivo 2). En estos documentos también se destaca el papel que desempeña este tipo de formación en el desarrollo de las competencias interculturales de los alumnos migrantes. Se hace especial hincapié en la adquisición de conocimientos y en la comprensión de su lengua y cultura de origen. Por último, con esta formación se pretende ayudar a los alumnos migrantes a definir su identidad (multicultural) y facilitar, así, su integración en el ámbito escolar.

En Austria y Suecia, el aprendizaje de las lenguas familiares no solo se considera un pilar para el aprendizaje de la lengua de instrucción o de otros idiomas, sino que también forma parte del proceso educativo global que tiene lugar en los centros escolares. En otras palabras, se cree que ayuda a los alumnos migrantes a alcanzar logros más importantes y que mejora su sentimiento de bienestar general en el colegio.

El Objetivo 3 se fundamenta en el plurilingüismo que podemos encontrar en todos los colegios y en sus estudiantes. Finlandia es el único país en el que se considera que la enseñanza de lenguas familiares contribuye a fomentar el bilingüismo y el plurilingüismo entre todos los estudiantes. En este país, las máximas autoridades educativas aprovechan las ventajas del entorno cultural y lingüísticamente diverso en el que desarrollan su actividad los centros escolares. Esto significa que se valoran y hablan todos los idiomas que tienen presencia en el colegio, porque todos ellos forman parte del *ethos* de la escuela. En definitiva, el plan de estudios fomenta el plurilingüismo y tiene por objetivo desarrollar la conciencia lingüística de los alumnos.

La enseñanza de las lenguas familiares en los centros escolares

Este breve subapartado se centra en dos aspectos relacionados con la enseñanza de las lenguas familiares en los centros escolares: la evaluación inicial del nivel de competencia de los alumnos migrantes en su lengua familiar y la elaboración de programaciones específicas para la enseñanza de lenguas familiares.

Como ya se indicado anteriormente, solo en Suecia se ha definido un procedimiento de evaluación muy completo de primer nivel (véase también el Apartado II.3.2, relativo a la realización de evaluaciones iniciales con el fin de identificar las necesidades globales de los alumnos migrantes), que incluye, entre otras, la evaluación de las competencias del alumno en su lengua familiar. En todos los demás países, o bien no se evalúan las competencias de los alumnos en su lengua familiar al incorporarse al centro escolar por primera vez [como en Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Francia,

Portugal, Eslovenia, Austria y el Reino Unido (Inglaterra)] o bien esta evaluación es responsabilidad de los docentes a nivel escolar (como en Italia y Finlandia).

Normalmente, las máximas autoridades educativas desarrollan programaciones didácticas para las asignaturas que se imparten en los colegios. Sin embargo, no suele suceder lo mismo en el caso de las lenguas familiares. Solo en tres países (Austria, Suecia y Finlandia), las máximas autoridades educativas han elaborado programaciones específicas para la enseñanza de lenguas familiares. En estas programaciones se da por sentado que los alumnos tienen algún tipo de conocimiento previo de estos idiomas, por lo que no se consideran "lenguas extranjeras". En teoría, es posible impartir clases de todas las lenguas familiares. En Austria, por ejemplo, durante el curso 2015/16, se dieron clases de 26 lenguas familiares ⁽⁶³⁾ en los centros escolares de todo el país. En Finlandia, durante el primer trimestre de 2017, se impartieron clases de 57 lenguas ⁽⁶⁴⁾ en educación básica y educación secundaria superior general en centros escolares de todo el país.

En los sistemas educativos en los que no existe una programación didáctica concreta para la enseñanza de lenguas familiares, los docentes pueden usar (en función del idioma que vayan a enseñar) o bien materiales didácticos facilitados por las autoridades educativas [como en Alemania (Brandeburgo)] o bien programaciones didácticas elaboradas específicamente para enseñar estos idiomas como lenguas extranjeras, como se hace con el portugués en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) o con las lenguas de la antigua Yugoslavia y países vecinos en Eslovenia.

En España (Comunidad Autónoma de Cataluña), los centros tienen la obligación de desarrollar un plan escolar en el que han de indicar cómo tienen previsto fomentar el aprendizaje de las lenguas y culturas que forman parte de la comunidad escolar. Asimismo, las autoridades educativas catalanas animan a los centros escolares a facilitar formación en lenguas familiares dentro del plan para promover el aprendizaje de un tercer idioma (además del catalán y el castellano).

La formación de los profesores de lenguas familiares y su incorporación a los centros escolares

El profesorado es, obviamente, un elemento fundamental para poder enseñar lenguas familiares de forma eficaz en los centros escolares, como lo son, en términos más generales, para satisfacer los objetivos educativos. En la práctica, los países que ofrecen a los alumnos clases de lenguas familiares pueden dividirse en dos categorías atendiendo a la formación inicial del profesorado. En el primer grupo están aquellos países en los que los profesores de las lenguas familiares proceden, en su mayoría, del extranjero y, más concretamente, de países en los que se hablan los idiomas que se van a impartir; lo que significa que se han formado como docentes allí. Este es el caso de España (Comunidad Autónoma de Cataluña) e Italia, donde se ha iniciado una cooperación con países extranjeros con el fin de poder ofrecer a los alumnos clases de ciertos idiomas.

En **España (Comunidad Autónoma de Cataluña)**, es posible elegir árabe, rumano y portugués como asignaturas optativas en educación secundaria a partir del curso académico 2016/17. Estos idiomas han entrado a formar parte del plan de estudios tras el establecimiento de acuerdos de colaboración entre España y otros países. En **Italia**, se han establecido acuerdos de este tipo con Rumanía, China y Marruecos.

En el segundo grupo de sistemas educativos [formado por Alemania (Brandeburgo), Austria, Eslovenia, Suecia y Finlandia], los profesores de lenguas familiares tienen diversos perfiles en lo que respecta a sus cualificaciones y origen, puesto que, por ejemplo, pueden venir del extranjero o bien ser migrantes de primera o segunda generación (y haber sido educados y formados en Europa).

En Alemania (Brandeburgo), Austria, Eslovenia, Suecia y Finlandia, las máximas autoridades educativas facilitan o promueven regularmente cursos de desarrollo profesional continuo para los profesores de lenguas familiares.

⁽⁶³⁾ Albanés, árabe, bosnio/croata/serbio, búlgaro, checheno, checo, chino, darí, eslovaco, esloveno, español, francés, griego, húngaro, italiano, kurdo/kurmanji, nepalí, pastún, persa, polaco, portugués, romaní, rumano, ruso, somalí y turco.

⁽⁶⁴⁾ Albanés, alemán, amárico, árabe, armenio, asirio, bengalí, birmano, bosnio, búlgaro, checheno, checo, chino, danés, darí, eslovaco, español, estonio, filipino, francés, griego, hebreo, hindi, húngaro, igbo, indonesio, inglés, islandés, italiano, japonés, karénico, kinyarwanda, kurdo, lituano, mongol, neerlandés, nepalí, noruego, pasay, pastún, persa, portugués, polaco, romaní, rumano, ruso, sami, serbio, somalí, suajili, tailandés, tamil, tigrinya, turco, ucraniano, urdu y vietnamita.

En **Austria**, el curso de ámbito nacional "Enseñanza de lenguas familiares: docencia de lenguas maternas en el contexto de la migración" se ha impartido en cuatro ocasiones desde 2012: tres de ellas en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Viena y otra como iniciativa conjunta organizada por las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Alta Austria, Linz y Salzburgo. Este curso tiene una duración de cuatro semestres y equivale a 30 créditos ECTS.

En España (Comunidad Autónoma de Cataluña) e Italia, la responsabilidad de facilitar este tipo de formación inicial suele recaer en las instituciones pertinentes del país del que proceden los profesores de lenguas familiares (que es, por tanto, donde se hablan los idiomas que se van a impartir en los colegios).

Disponer de un número suficiente de profesores de lenguas familiares puede suponer todo un reto. Esto suele deberse al gran número de lenguas familiares que pueden llegar a impartirse en todo el país y, asimismo, al reducido número de alumnos en cada centro escolar que tienen interés o derecho a recibir clases de sus lenguas familiares. En lo que respecta a esta cuestión, los sistemas educativos pueden dividirse en tres categorías. En el primer grupo, dentro del cual se encuentran España (Comunidad Autónoma de Cataluña) e Italia, la incorporación de profesores de lenguas familiares a los centros escolares se coordina con los países que envían a los docentes. En el segundo grupo, formado por Alemania (Brandeburgo), Austria, Suecia y Finlandia, son las autoridades públicas del país de acogida las que se encargan de planificar la impartición de estas clases, ya sea a nivel local (como en Suecia y Finlandia) o en cada *Land* (como en Alemania y Austria). Además, en Austria, el Ministerio Federal de Educación lleva a cabo una supervisión global de todo el proceso. Y, en el tercer grupo se encuentra Eslovenia. En este país, los centros escolares pueden solicitar fondos públicos para impartir clases de lenguas familiares a los alumnos. Una vez concedidos estos fondos, diversos agentes participan en la organización de estas clases con el apoyo de los centros escolares.

En **Austria**, son las consejerías de educación de cada estado federal o *Land* las que se encargan de coordinar cómo se organiza la enseñanza de las lenguas familiares y de garantizar que hay un número suficiente de profesores. Las clases de lenguas familiares pueden impartirse de dos formas distintas en función del tamaño de los grupos: si el número de alumnos que quieren recibir clases de un idioma concreto en un determinado centro escolar es elevado, las clases se impartirán en ese mismo colegio. En cambio, si el número de alumnos es muy bajo, se procederá a agrupar a los estudiantes procedentes de diversos centros escolares para darles clase a todos juntos.

Aunque los centros escolares y el plan de estudios desempeñan un papel importante en el cultivo y desarrollo de las lenguas familiares de los alumnos migrantes, sus padres también tienen una función relevante en este sentido (Comisión Europea, 2017b); una función que se suma a la conveniencia de que participen, de manera general, en la educación de sus hijos y les presten su apoyo (véase también el Apartado II.3.4, relativo al fomento de la adopción de un enfoque escolar integral con el fin de atender las necesidades globales de los alumnos migrantes).

II.2.3. Educación intercultural

La educación intercultural no es un concepto nuevo. De hecho, el Consejo de Europa fue pionero en su desarrollo y promoción en el entorno comunitario y, desde 1997, ha desarrollado un modelo europeo para el desarrollo de una programación curricular intercultural (Campani, 2014). La Unión Europea también ha sacado adelante varias iniciativas en este ámbito, como el Año Europeo del Diálogo Intercultural (2008), y ha adoptado el Libro Verde "Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE" (Comisión Europea, 2008). Además, recientemente (en 2015), los ministros nacionales de cultura crearon un nuevo grupo de coordinación de políticas para el fomento del diálogo intercultural con el objetivo de promover la integración de la población migrante y refugiada en la sociedad a través del arte y la cultura. Este grupo de trabajo redactó un informe con 23 recomendaciones, en las que se abordaban temas como el empoderamiento a través del diálogo intercultural y las artes (Comisión Europea, 2017a).

Con este tipo de iniciativas políticas se pretende dar respuesta a los retos concretos planteados por la creciente diversidad (fruto de la migración) que hay en las sociedades europeas, especialmente en términos de cohesión social. De hecho, el diálogo intercultural suele verse, a menudo, como un instrumento para encontrar el equilibrio entre la diversidad cultural y la cohesión social (Faas *et al.*, 2014).

En los estudios académicos realizados sobre este tema, los términos "multicultural" e "intercultural" se utilizan a veces indistintamente. Algunos investigadores afirman que la única diferencia entre ambos términos es de carácter geográfico: los investigadores angloparlantes utilizan más a menudo "multicultural",

mientras que los investigadores no angloparlantes suelen preferir el uso de "intercultural". En cambio, otros estudiosos señalan que la diferencia conceptual fundamental entre estas dos palabras reside en que el término "multicultural" se refiere a la naturaleza de una sociedad, mientras que "intercultural" se refiere a interacciones y procesos (Campani, 2014).

En este informe, la "educación intercultural" se entiende como una vía "para crear un espacio común, basado en el entendimiento mutuo y en el reconocimiento de semejanzas a través del diálogo". Esta definición se centra en el establecimiento de una interacción y un intercambio entre personas de distintas culturas e implica un sentimiento de respeto y una actitud abierta frente al cambio. Asimismo, suele conducir a la transformación de aquellas personas que participan en este proceso. Por último, la educación intercultural hace hincapié en el carácter dinámico de las culturas, cuestionando, por tanto, cualquier tipo de estereotipo y forma de xenofobia (Kirova y Prochner, 2015).

En este apartado se analizarán dos aspectos principales para la impartición de una educación intercultural: el plan de estudios escolar y la educación y formación de los docentes.

La educación intercultural dentro del plan de estudios

En los diez sistemas educativos analizados, se hace referencia a la educación intercultural de una u otra manera. En el Gráfico I.3.11 que aparece en la primera parte de este informe, puede apreciarse claramente qué sistemas educativos incluyen la educación intercultural en sus planes de estudios, ya sea como asignatura independiente o como tema transversal. Sin embargo, hay diferencias considerables entre ellos en cuanto a los aspectos que se destacan en cada uno y el enfoque curricular que se promueve en sus documentos oficiales. Es decir, si la educación intercultural se considera un principio general, un área temática transversal impartida en asignaturas específicas del plan de estudios o bien una materia abordada, principalmente, por medio de iniciativas y proyectos concretos.

En Italia y Suecia, la educación intercultural se ha integrado en los planes de estudios en forma de principio general. Aun así, no se llega a detallar cómo debería impartirse en los centros escolares. En definitiva, se considera que es una respuesta educativa a la naturaleza, cada vez más multicultural, de nuestras sociedades y que concierne a todos los alumnos.

En Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Austria y Finlandia, la educación intercultural se considera un tema transversal en los planes de estudios, en los que se indica cuáles son las asignaturas específicas del programa que deberían servir para desarrollar las competencias interculturales.

Concretamente, en Alemania (Brandeburgo), Austria y Finlandia, el pilar sobre el que se sustenta la educación intercultural es la necesidad que tienen los jóvenes de comunicarse e interactuar de forma eficaz, no solo en el mundo globalizado en el que vivimos, sino en su propio entorno, culturalmente diverso. La educación intercultural, por tanto, debería ayudar a los alumnos a percibir, apreciar y reflexionar de forma crítica sobre las diferencias culturales y las correspondientes formas de proceder de los individuos.

En **Finlandia**, se entiende que la educación debe ayudar a los menores a desarrollar su propia identidad cultural y convertirse en miembros activos de su cultura y comunidad, así como despertar su interés por otras culturas. Por ello, en los planes de estudio se promueve la interacción entre miembros tanto de una misma cultura como de culturas distintas. Se anima a los alumnos a que aprendan a ver las cosas teniendo en cuenta las situaciones y circunstancias de los demás. Al aprender juntos, más allá de las fronteras del idioma, las culturas, las religiones y las creencias, se crea un entorno que propicia el establecimiento de interacciones sinceras y un sentimiento de comunidad. La educación básica debe ayudar a los alumnos a entender las distintas culturas como una evolución en el tiempo que engloba pasado, presente y futuro, y en la que participa todo el mundo.

En **Austria**, la educación intercultural prepara a los jóvenes para interactuar socialmente en el marco de una sociedad multicultural, puesto que cultiva las competencias necesarias para entablar un diálogo con personas de otros orígenes culturales. Asimismo, defiende firmemente los derechos humanos y la igualdad de todos los seres humanos, trata también asuntos de carácter ético e interreligioso y contribuye significativamente al desarrollo personal. La educación intercultural afecta a todo el sistema escolar, en su conjunto, y es una noción que debe ser compartida por todos los miembros del personal docente. En definitiva, transmite conocimientos de carácter intercultural, fomenta la reflexión crítica sobre el uso particular que cada alumno hace del lenguaje, transmite un concepto dinámico de las identidades, cuestiona los estereotipos y contribuye a luchar contra el racismo.

En cambio, en España (Comunidad Autónoma de Cataluña), se considera que la educación intercultural ayuda a lograr la integración escolar y la cohesión social. Se basa en el principio de respeto a la diversidad lingüística y cultural. Y promueve la construcción de espacios inclusivos, basados en la igualdad y en la necesidad de compartir valores comunes; lo que, a su vez, fomenta la cohesión de la sociedad.

En **España (Comunidad Autónoma de Cataluña)**, se aborda la educación intercultural en la programación didáctica de las asignaturas "valores sociales y cívicos" (en educación primaria) y "cultura y ética" (en educación secundaria). Asimismo, cada centro escolar tiene la obligación de desarrollar un "Proyecto de convivencia", para el cual las autoridades educativas ponen a disposición de los centros escolares diversos recursos y materiales didácticos. El objetivo de este proyecto es fomentar la educación intercultural en el colegio y fuera de él, en la comunidad.

En Francia, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra), la educación intercultural se imparte a través de áreas curriculares o asignaturas específicas; concretamente, "educación para la ciudadanía".

En **Francia**, la educación intercultural se aborda principalmente en dos de los cinco ámbitos formativos que constituyen la denominada Base común de conocimientos, competencias y cultura. Concretamente, "formación de la persona y del ciudadano" y "representaciones del mundo y de la actividad humana". A través de estas áreas curriculares específicas, se espera que los alumnos aprendan a expresar sus sentimientos y opiniones, así como a respetar los de otras personas. Asimismo, se les anima a reflexionar sobre ellos mismos y los demás y se les habla de distintas creencias y formas de pensar.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, en el Programa académico nacional para el estudio de la educación para la ciudadanía (Key Stage 4, es decir, alumnos de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años), establecido por ley, se expone que debe hablarse en clase a todos los alumnos de las "diversas identidades nacionales, regionales, religiosas y étnicas existentes en el Reino Unido y de la necesidad del respeto y entendimiento mutuos".

Por último, en Portugal, la educación intercultural se ha promovido principalmente a través de iniciativas o proyectos concretos, desarrollados en el marco general de las políticas de migración, pero en estrecha colaboración con el Ministerio de Educación. Sin embargo, a partir del curso académico 2018/19, la educación intercultural se ha integrado dentro de la programación didáctica de la asignatura "ciudadanía y desarrollo".

En **Portugal**, el "kit escolar intercultural", elaborado por el Alto Comisionado para las Migraciones en colaboración con otras partes interesadas, pretende facilitar a los centros escolares y el personal docente, así como a las familias y a los propios menores, diversos materiales divulgativos (como herramientas, libros, folletos, carteles y juegos) sobre cuestiones de carácter intercultural. Durante el curso académico 2017/18, la asignatura "Ciudadanía y desarrollo" se impartió, dentro de la estrategia nacional de educación para el fomento de la ciudadanía, en 235 centros escolares, tanto públicos como privados. A partir del curso 2018/19, esta asignatura deberá impartirse en todos los centros escolares. En ella, se tratan temas como la interculturalidad y los derechos humanos.

Además del programa de estudios oficial, las actividades extraescolares también contribuyen a fomentar la educación intercultural en los centros escolares. Las máximas autoridades educativas de Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña) e Italia destacan el papel de estas actividades a la hora de ofrecer situaciones de aprendizaje reales a los alumnos, que les permiten adquirir competencias interculturales. La colaboración con otras partes interesadas, fuera del entorno escolar, puede ayudar a crear estas oportunidades de aprendizaje. En Eslovenia, las actividades extraescolares forman parte del programa escolar extendido. El objetivo de algunas de estas actividades es promover la educación intercultural, especialmente con el fin de mejorar la integración de los alumnos migrantes.

Educación y formación de los docentes

En Europa, las instituciones de enseñanza superior que ofrecen programas de formación inicial del profesorado disfrutan de una gran autonomía a la hora de diseñar sus cursos. Sin embargo, en la gran mayoría de países, las máximas autoridades educativas han desarrollado marcos de competencias docentes en los que se definen los ámbitos de competencia o las habilidades específicas que deberían tener los profesores. La principal finalidad de estos marcos es definir las habilidades que las personas que desean trabajar como docentes deberían dominar al terminar sus programas de formación inicial del profesorado. En cambio, es menos habitual utilizarlos para los cursos de desarrollo profesional continuo. Conviene destacar que el grado de detalle de estos marcos de competencias varía mucho de unos sistemas educativos a otros. En algunos de ellos, por ejemplo, solo se indican los ámbitos de competencia requeridos de forma muy amplia y genérica, mientras que, en otros, se ofrecen más detalles sobre las

habilidades, actitudes y/o conocimientos concretos con los que han de contar los docentes (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018).

Como se indica en el Gráfico I.4.3, del Apartado I de este informe, en casi todos los sistemas educativos analizados (con excepción de Finlandia y Suecia), los marcos de competencias docentes para la formación inicial del profesorado incluyen habilidades relacionadas con la educación intercultural (como, por ejemplo, la enseñanza en aulas multiculturales, marcadas por la diversidad) y/o abordan problemas generales relacionados con la discriminación y los sesgos implícitos en contra de alumnos de otra procedencia cultural/lingüística. En Finlandia, por otro lado, no existe ningún marco de competencias docentes y, en Suecia, las competencias que se exigen a los docentes son sumamente genéricas. Se habla, por ejemplo, de la necesidad de que los docentes comprendan a distintas personas y culturas y de que acepten y respeten la diversidad en todos los ámbitos de la vida.

En el resto de países, las habilidades requeridas en el marco de competencias docentes están más directamente relacionadas con cuestiones interculturales, que, a menudo, tienen un alcance bastante amplio, pero que también pueden abordar temas muy concretos. En Alemania y Austria, por ejemplo, se hace un gran hincapié en las cuestiones "lingüísticas". Y, en Francia, se centran principalmente en cuestiones relacionadas con la lucha contra la discriminación.

En **Italia**, los profesores tienen que aprender a cobrar una mayor conciencia de otras culturas y adquirir las habilidades necesarias para poder entender los orígenes, culturalmente diversos, de los alumnos. La educación intercultural debe promoverse, como enfoque pedagógico, en los cursos de formación inicial del profesorado.

Las máximas autoridades educativas organizan y promueven cursos de desarrollo profesional continuo para docentes en el ámbito de la educación intercultural en todos los sistemas analizados, con excepción del Reino Unido (Inglaterra) (véase también el Gráfico I.4.4). Aun así, estas actividades son de carácter opcional. Aparte de cursos de formación específicos, cabe destacar también algunas medidas políticas concretas que han sido adoptadas en Portugal y Finlandia en el ámbito de las actividades de desarrollo profesional continuo.

En **Portugal**, el Alto Comisionado para las Migraciones creó en 2006 una red compuesta por 20 formadores. Estos profesionales están a disposición de los centros escolares que deseen organizar sesiones formativas sobre temas de carácter intercultural. La duración de estas sesiones es de entre cuatro y seis horas.

En **Finlandia**, el Estado concedió en 2018 fondos para la organización de actividades de desarrollo profesional continuo en el ámbito de la diversidad cultural. Esto ha permitido que, actualmente, los docentes puedan acceder a una gran variedad de cursos de desarrollo profesional continuo sobre temas como el desarrollo de competencias interculturales, la conciencia lingüística y el fomento de la integración de los migrantes. Por otro lado, el Ministerio de Educación ha concedido ayudas especiales para la organización de cursos específicamente dirigidos a promover la integración de los solicitantes de asilo y los migrantes.

En última instancia, la calidad de la formación (tanto inicial como continua) que se facilita a los docentes depende, en gran medida, de los formadores que imparten los contenidos y del diseño o estructura de los cursos. Además, el ámbito de la educación intercultural plantea ciertos retos particulares. Los investigadores han destacado, por ejemplo, la tensión que se crea entre los requisitos concretos para poder impartir una educación intercultural y lo que algunos académicos denominan el "marco funcional de la formación del profesorado" (Lanas, 2014). Este tipo de marco suele confinar a los docentes en roles profesionales fijos, lo que conduce a la destrucción del "espacio para generar conocimientos, que es abierto por naturaleza", y también ve el conocimiento desde una perspectiva carente de emociones (Lanas, 2014, p. 174). Aun así, para poder impartir una educación intercultural es necesario que los docentes sean capaces de poner en duda algunas verdades inamovibles, que estén abiertos al cambio, sean capaces de hacer frente a cuestiones difíciles desde el punto de vista emocional y sepan cómo abordarlas. Por este motivo, para poder ser eficaces, los cursos de formación tienen que reducir esta tensión y permitir a los docentes desarrollar las habilidades y actitudes específicas que necesitan para impartir una educación intercultural.

Resumen

En este resumen se presentan brevemente las principales conclusiones obtenidas en este capítulo y se destacan los sistemas educativos que cuentan con las normativas más completas en cada uno de los

ámbitos temáticos considerados: la enseñanza de la lengua de instrucción, la enseñanza de lenguas familiares y la educación intercultural (véase el Gráfico II.2.3).

Tener un buen dominio de la lengua de instrucción permite a los alumnos acceder a nuevas oportunidades de aprendizaje, tanto en el entorno escolar como fuera de él, y es un requisito imprescindible para poder integrarse plenamente en la sociedad del país de acogida. El análisis realizado muestra que, en prácticamente todos los países, las máximas autoridades educativas han publicado normativas/recomendaciones con el fin de ayudar a los docentes a la hora de evaluar las competencias de los alumnos migrantes recién llegados en la lengua de instrucción. La excepción a esta regla la encontramos en Eslovenia, aunque en este país se han aprobado recientemente algunas normativas en este sentido que afectan a los alumnos de educación secundaria superior.

En dos sistemas educativos [Austria y el Reino Unido (Inglaterra)], se han puesto en marcha políticas bastante completas y ambiciosas en este ámbito, que requieren poner a prueba los conocimientos de alemán de todos los alumnos cuando acceden por primera vez al sistema educativo (en el caso de Austria) y hacer un seguimiento regular del nivel de inglés de todos los alumnos que tienen el inglés como lengua adicional [en el caso del Reino Unido (Inglaterra)] (aunque, a partir del curso escolar 2018/19, esto ya no será necesario).

Salvo en Francia y el Reino Unido (Inglaterra), en el resto de países, las máximas autoridades educativas han desarrollado una programación específica para la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua. Concretamente, en Finlandia, pueden acceder a este programa los alumnos cuyas lenguas familiares sean distintas al sueco o al finés y que tengan necesidad de recibir este tipo de formación. En cambio, en Suecia, esta programación se pone a disposición de un grupo más amplio de alumnos, aunque también se ofrece únicamente en caso de considerarse necesario. En ambos países, los alumnos pueden cursar este plan de estudios mientras dure su escolarización y, al completar la misma, obtienen un certificado acreditativo, como en cualquier otra asignatura.

En los diez sistemas educativos analizados, se reconoce la naturaleza transversal de la lengua de instrucción en los programas de estudios. De hecho, en Alemania (Brandeburgo), Austria y Finlandia, la conciencia lingüística también se considera una competencia transversal y, por tanto, se imparte en todas las asignaturas que forman parte del plan de estudios. En cambio, en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) y Eslovenia, es un tema multidisciplinar, que se trata en todas las asignaturas de carácter lingüístico; mientras que, en Francia, Portugal, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra), se aborda únicamente en la programación didáctica correspondiente a la enseñanza de la lengua de instrucción.

Los resultados que acabamos de exponer ponen de manifiesto que, en **Alemania (Brandeburgo), Austria, Finlandia y Suecia**, se han desarrollado diversas medidas políticas relativas a la enseñanza de la lengua de instrucción, que, en general, responden de forma más concreta a las necesidades de los alumnos migrantes (véase el Gráfico II.2.3):

- Desarrollo de una programación específica para la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua, que se pone a disposición, bien de alumnos con lenguas familiares distintas al sueco o al finés, en el caso de Finlandia, o de un grupo más amplio de alumnos, en el caso de Suecia; siempre y cuando, en ambos casos, los alumnos tengan necesidad de recibir este tipo de formación. Estos pueden cursar este plan de estudios mientras dure su escolarización;
- Evaluación inicial sistemática de los conocimientos de la lengua de instrucción de los alumnos;
- Naturaleza transversal de la lengua de instrucción, con especial atención en la conciencia lingüística [en Alemania (Brandeburgo), Austria y Finlandia].

En todos los sistemas educativos, salvo en Francia, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra), se cuenta con políticas educativas de primer nivel relativas a la impartición de clases de lenguas familiares. El análisis realizado pone de manifiesto que, en prácticamente todos estos sistemas educativos, la principal finalidad de este tipo de clases es ayudar a que los alumnos migrantes continúen cultivando su lengua familiar y su cultura, así como mejorar sus capacidades de lectoescritura. El caso de Finlandia llama la atención por ser el único país en el que la enseñanza de lenguas familiares se desarrolla en un contexto educativo en el que se fomenta el bilingüismo y el plurilingüismo entre todos los alumnos.

Solo en tres países, las máximas autoridades educativas han desarrollado programaciones específicas para la enseñanza de lenguas familiares (concretamente, en Austria, Finlandia y Suecia). En lo que respecta a los mecanismos de evaluación, solo en Suecia se exige a los centros escolares seguir un

procedimiento más amplio y completo, que incluye la evaluación de los conocimientos de los alumnos migrantes en su(s) lengua(s) familiar(es).

En la práctica, los profesores de lenguas familiares proceden del extranjero, lo que significa que se han formado como docentes en sus países de origen [como en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) e Italia]. En el resto de países [Alemania (Brandeburgo), Austria, Eslovenia, Suecia y Finlandia], los profesores de lenguas familiares pueden proceder del extranjero o bien haber nacido y haberse formado en el país en el que dan clase. En cuatro de estos cinco sistemas educativos, son las autoridades públicas del país de acogida las que se encargan de garantizar que haya un número suficiente de profesores de lenguas familiares, ya sea a nivel local (como en Suecia y Finlandia) o en cada *Land* [como en Alemania (Brandeburgo) y Austria]. En Eslovenia, los centros escolares pueden solicitar fondos públicos para impartir clases de lenguas familiares a los alumnos. Una vez concedidos estos fondos, diversos agentes participan en la organización de estas clases con el apoyo de los centros escolares.

En lo que respecta al ámbito normativo del que acabamos de hablar, tres países destacan sobre los demás (véase el Gráfico II.2.3): **Austria, Finlandia y Suecia**. En todos ellos, las máximas autoridades educativas han desarrollado una programación específica para la enseñanza de lenguas familiares. Asimismo, las autoridades públicas de estos países son las encargadas de localizar a profesores de lenguas familiares, algunos de los cuales han estudiado y se han formado en el país en el que dan clase. Por otro lado, en Suecia, el procedimiento de evaluación inicial que se realiza a los alumnos evalúa, entre otras cosas, los conocimientos que tienen de su lengua familiar. Por último, en Finlandia, la enseñanza de lenguas familiares está plenamente integrada dentro de una política educativa muy amplia, con la que se promueve el bilingüismo y el plurilingüismo entre todos los alumnos.

La **educación intercultural** forma parte del programa académico nacional en todos los sistemas educativos, salvo en Portugal, donde, hasta ahora, se había promovido a través de diversas iniciativas y proyectos desarrollados en todo el país y, a partir del curso académico 2018/19, pasará a formar parte del programa de estudios nacional. Por otro lado, en Italia y Suecia, es un principio general que se imparte en todas las asignaturas del plan de estudios.

En Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Austria y Finlandia, la educación intercultural se imparte como tema transversal en los planes de estudios, en los que se indican cuáles son las asignaturas específicas en las que debería abordarse. Por último, en Francia, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra), la educación intercultural se imparte en asignaturas específicas; concretamente, "educación para la ciudadanía".

Por otro lado, el marco de competencias docentes para la formación inicial del profesorado incluye habilidades relacionadas con la educación intercultural en todos los sistemas educativos, salvo en Finlandia (que no dispone de ningún marco de competencias) y Suecia. Las competencias que se mencionan en estos marcos suelen ser bastante genéricas, aunque algunas de ellas se refieren a cuestiones muy concretas, como los problemas de discriminación. En todos los sistemas educativos, con excepción del Reino Unido (Inglaterra), las máximas autoridades competentes organizan o promueven cursos de desarrollo profesional continuo, en los que se tratan muy diversos aspectos de la educación intercultural. Concretamente, en 2018, Finlandia dedicó fondos específicos al desarrollo de cursos de desarrollo profesional continuo centrados concretamente en la diversidad cultural. El personal docente no está obligado a realizar este tipo de cursos en ninguno de estos nueve sistemas educativos.

Los resultados que acabamos de exponer ponen de manifiesto que todos los países analizados han incorporado la educación intercultural a sus sistemas educativos. Aun así, parece ocupar un lugar más destacado en **Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Austria y Finlandia** (véase el Gráfico II.2.3), dado que, en estos sistemas educativos, se imparte como tema transversal en todas las asignaturas que forman parte del plan de estudios y se promueve ya sea en el marco de competencias para la formación inicial del profesorado o bien a través de cursos de desarrollo profesional continuo.

Gráfico II.2.3. Políticas desarrolladas con el fin de dar cabida a la diversidad en los centros escolares, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18

Sistemas educativos:	Enseñanza de la lengua de instrucción	Enseñanza de lenguas familiares	Educación intercultural
Con políticas integrales	DE (Brandeburgo), AT, FI, SE	AT, FI, SE	DE (Brandeburgo), ES (Cataluña), AT, FI
Con políticas solo en ciertos ámbitos	ES (Cataluña), FR, IT, PT, SI, UK-ENG	DE (Brandeburgo), ES (Cataluña), IT, SI	FR, IT, PT, SE, SI, UK-ENG
Sin normativas/recomendaciones de primer nivel		FR, PT, UK-ENG	

Fuente: Eurydice.

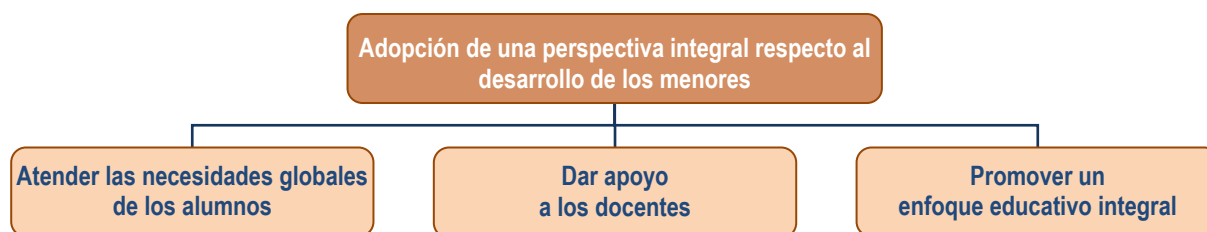
II.3. ADOPCIÓN DE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL RESPECTO AL DESARROLLO DE LOS MENORES EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

El objetivo de este capítulo es determinar si, en los diez sistemas educativos europeos seleccionados, se promueve o no la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en la integración de los alumnos de procedencia migrante en los centros escolares. Este enfoque tiene en consideración las necesidades globales de los estudiantes (es decir, no solo sus necesidades de aprendizaje, sino también sus necesidades sociales y emocionales) en ciertos ámbitos que resultan ser clave (véase el Gráfico II.3.1).

Para ello, comenzaremos haciendo un breve resumen de los estudios académicos realizados sobre la importancia de adoptar una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores para crear unas condiciones óptimas para el aprendizaje. A continuación, se analizará primero si, en las normativas y recomendaciones de primer nivel, se tienen en cuenta o no las necesidades de carácter socioemocional de los alumnos migrantes en la evaluación inicial de sus conocimientos y en la facilitación de medidas de apoyo al aprendizaje.

Después, en este capítulo, se intentará determinar si las autoridades educativas promueven o no la facilitación de formación y apoyo a los docentes para que estos puedan adoptar una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores. Y, por último, se analizarán las normativas y recomendaciones relativas a las funciones desempeñadas por los equipos de dirección de los centros escolares y la participación de los padres y de la comunidad local en la adopción de un enfoque escolar integral que permita atender las necesidades globales de los alumnos migrantes.

Gráfico II.3.1. Incorporación de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en los centros escolares



Fuente: Eurydice.

II.3.1. Creación de unas condiciones óptimas para el aprendizaje

Son muchos los estudios académicos realizados sobre el tema que sugieren que, en un entorno en el que la preocupación principal parece ser la mejora de los resultados académicos (especialmente en lo que respecta al desarrollo de las capacidades de lectura y escritura, y los conocimientos de matemáticas y otras asignaturas básicas), puede no estar prestándose toda la atención que se debiera a las necesidades globales de los alumnos (tanto las de los de procedencia migrante como las de los que han nacido en el país de acogida). Estas conclusiones apuntan a que el crecimiento y desarrollo de los niños y jóvenes (incluida su formación académica) no pueden completarse totalmente si no se atienden también sus necesidades de carácter no académico (Hamilton, 2013; Slade y Griffith, 2013; Krachman, LaRocca y Gabrieli, 2018).

La premisa fundamental sobre la que se sustenta esta afirmación [en la misma línea que la jerarquía de necesidades de Abraham Maslow (1943)] es que es más probable que los alumnos se involucren en la escuela, respeten los objetivos y valores escolares, desarrollen sus habilidades sociales, participen activamente en el colegio y en la comunidad y tengan éxito en el ámbito académico, cuando sus necesidades fisiológicas básicas (comida, agua, una vivienda, etc.) y sus necesidades psicológicas (seguridad, sentimiento de pertenencia, aprecio, etc.) están satisfechas (Slade y Griffith, 2013). En cuanto a políticas y prácticas educativas, esto implica la adopción de una perspectiva global (en los estudios académicos suele denominarse también "integral") respecto a su educación; lo que significa crear entornos de aprendizaje en los que no solo se promuevan las habilidades y los conocimientos académicos, sino también las competencias sociales y emocionales de cada alumno (ibid.).

Son muchos los estudios que confirman los beneficios de este tipo de enfoque. Los resultados de los mismos demuestran, en todos los casos, que los alumnos que cuentan con habilidades socioemocionales desarrolladas tienen un mejor rendimiento escolar (como, por ejemplo, en Durlak *et al.*, 2011; Farrington *et*

al., 2012; Basch, 2015; Gabrieli, Ansel y Krachman, 2015). Incluso cuando se consideran otros factores que influyen en los resultados académicos, como la situación socioeconómica, el hecho de contar con unas buenas competencias sociales en los primeros años influye positivamente en las probabilidades que tiene el alumno de completar sus estudios (Jones, Greenberg y Crowley, 2015). Además, las competencias socioemocionales no solo son relevantes para el éxito escolar, sino que también están estrechamente relacionadas con mayores tasas de empleo y salarios más altos, así como con niveles más bajos de drogadicción, acoso escolar y delincuencia (como, por ejemplo, Durlak *et al.*, 2011; Moffit *et al.*, 2011; Voight, Austin y Hanson, 2013; Jones, Greenberg y Crowley, 2015).

La adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en la enseñanza y el aprendizaje es beneficiosa para todo el cuerpo estudiantil. Este enfoque no solo pretende garantizar que todos los menores estén/se sientan "sanos, seguros, involucrados, apoyados y estimulados", sino que también es el más adecuado para fomentar el desarrollo de las competencias transversales de los estudiantes, como son: la colaboración, el trabajo en equipo, la capacidad para resolver problemas o el espíritu crítico (Slade y Griffith, 2013). Aun así, los alumnos de procedencia migrante pueden salir especialmente beneficiados con la adopción de este enfoque (Hamilton, 2013), puesto que es posible que tengan que enfrentarse a varios retos adicionales, como, por ejemplo, problemas derivados de la propia experiencia migratoria; posibles obstáculos sociales, culturales y lingüísticos; dificultades para poder participar plenamente en sus centros escolares; y/o hostilidad por parte de otros miembros de la sociedad de acogida (Nilsson y Bunar, 2016; Trasberg y Kond, 2017; véase también la "Introducción" de este informe). Estas experiencias pueden influir considerablemente en el bienestar de los alumnos; algo que, a su vez, está directamente relacionado con su progreso educativo (Hek, 2005).

Por tanto, además de hacer especial hincapié en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos migrantes y en el fomento de su formación en términos generales, también es igualmente importante velar por su bienestar socioemocional con el fin de crear unas condiciones óptimas para el aprendizaje. El objetivo debería ser encontrar un equilibrio adecuado entre la atención que se presta al aprendizaje de las asignaturas fundamentales del plan de estudios, por un lado, y el fomento del desarrollo personal y social, así como de la adopción de actitudes positivas, por el otro (Hamilton, 2013).

Algunos de los estudios realizados en los que se analizan las políticas y prácticas adoptadas en este campo revelan que todavía queda trabajo por hacer para alcanzar este equilibrio. Los centros escolares suelen centrarse en cuestiones de carácter lingüístico y también en los problemas emocionales. Sin embargo, se presta menos atención a las necesidades de aprendizaje de los alumnos migrantes en otros ámbitos del plan de estudios (Arnot y Pinson, 2005). En otras investigaciones, por ejemplo, se critica que el hecho de poner el foco en las experiencias traumáticas vividas por los alumnos migrantes redunde en menoscabo de la atención de sus necesidades educativas (Nilsson y Bunar, 2016). Es más, los modelos basados en la "resiliencia", cuyo objetivo es cultivar las cualidades socioemocionales y de protección de los alumnos, en vez de concentrarse en sus problemas, han demostrado ser más eficaces (Cefai, 2008).

En un estudio realizado en el Reino Unido sobre las políticas y prácticas adoptadas por las autoridades educativas locales en el ámbito de la educación de los alumnos migrantes, Arnot y Pinson (2005) definieron el concepto de "modelo integral" como aquel en el que se reconoce la complejidad de las necesidades sociales, emocionales y de aprendizaje de los alumnos migrantes. Este modelo integral se sirve de políticas específicas para hacer frente a cualquier tipo de desventaja educativa que pudieran sufrir los alumnos migrantes. Algunas de estas políticas pueden ser, por ejemplo, el establecimiento de un sistema de enseñanza diferenciada o la prestación de una atención individualizada, en los que se tenga en consideración el bienestar socioemocional de los alumnos. En definitiva, el objetivo es poner en marcha sistemas de apoyo para poder dar respuesta a los distintos tipos de necesidades de los alumnos, en todos los aspectos.

Por otro lado, se ha demostrado que la adopción de un enfoque escolar integral es un factor relevante a la hora de atender las necesidades globales de los alumnos migrantes. Para ello, es necesario que los equipos de dirección de los centros escolares se comprometan a prestar un apoyo de carácter integral con el fin de facilitar la integración de los alumnos de procedencia migrante en los centros escolares y fomentar la participación de los padres o tutores de los alumnos, así como de otros agentes relevantes de la comunidad local, en el proceso (Taylor y Sidhu, 2012). Al adoptar este planteamiento de tan amplio alcance, los centros escolares pueden reforzar sus vínculos con la comunidad escolar y aumentar sus posibilidades de lograr mejoras que perduren en el tiempo.

Los entornos escolares en los que se promueve un enfoque integral tanto a nivel escolar como en lo relativo al desarrollo de los menores (es decir, en los que se tienen en cuenta y atienden las necesidades de todas las partes interesadas) tienen más probabilidades de éxito que otros modelos en la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares (Hamilton, 2013). Para poder lograr este objetivo, es necesario llevar a cabo una planificación cuidadosa con el fin de garantizar que estos principios se convierten en los pilares básicos sobre los que se sustentan las políticas y prácticas educativas. En otras palabras, para que sean efectivos y permanentes, los cambios realizados han de tener un carácter integral y sistémico (Slade y Griffith, 2013).

II.3.2. Atención de las necesidades globales de los alumnos migrantes

Evaluación inicial

Uno de los instrumentos clave para empezar a entender las distintas necesidades de aprendizaje de los alumnos es la realización de una evaluación de sus conocimientos (véanse también los Gráficos I.2.5 y I.2.6, el Gráfico I.3.8 y el Apartado II.2.1, relativo a la evaluación inicial de los conocimientos de la lengua de instrucción). En el caso de los alumnos de procedencia migrante y, particularmente, de aquellos que han llegado recientemente al país de acogida y se van a incorporar al sistema educativo, la realización de un examen temprano de sus conocimientos y habilidades es una herramienta pedagógica especialmente importante, ya que permite a los centros escolares ayudar a estos alumnos a desarrollar su actual potencial y, por tanto, a mejorar sus oportunidades educativas (Nilsson y Bunar, 2016). Por otro lado, la realización de una evaluación continua y minuciosa del progreso y de las necesidades de desarrollo de cada alumno contribuye a garantizar que las respuestas pedagógicas facilitadas son las más adecuadas (Popov y Stureson, 2015).

El hecho de que las pruebas de carácter tanto nacional como internacional se centren de forma casi exclusiva en los conocimientos que tienen los alumnos sobre las materias principales y en sus competencias básicas ha llevado a que los centros escolares tiendan a poner un énfasis excesivo en este tipo de conocimientos y habilidades a la hora de dar clase, en lugar de atender las necesidades globales de los alumnos. Para que la evaluación tanto inicial como continua de los alumnos migrantes pueda llevarse a cabo de forma exhaustiva y completa, esta debe abordar diversas materias, así como cubrir también aspectos socioemocionales (si es necesario y posible, con ayuda de los profesores de sus lenguas maternas) (Krachman, LaRocca y Gabrieli, 2018).

De los diez sistemas educativos analizados, cuatro de ellos [España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Portugal, Suecia y Finlandia] tienen en cuenta tanto aspectos académicos como no académicos en sus normativas/recomendaciones de primer nivel relativas a la evaluación inicial de alumnos migrantes recién llegados. Además, Suecia es también el único país en el que el procedimiento de evaluación inicial tiene carácter obligatorio:

En **Suecia**, es preceptivo realizar una evaluación inicial de los conocimientos y habilidades de los alumnos migrantes recién llegados en la enseñanza obligatoria desde 2016. Con este fin, el organismo nacional de educación de Suecia facilita los materiales necesarios para poder examinar a los alumnos en tres ámbitos: 1) la lengua y experiencia, así como los intereses y expectativas de los alumnos, en función de las opiniones y descripciones facilitadas por los propios alumnos y por sus padres o tutores. Asimismo, también se presta atención expresamente a los problemas y dificultades de carácter emocional que puedan tener (como, por ejemplo, trastornos de estrés postraumático); 2) las capacidades de los alumnos en el ámbito de la lectoescritura y la aritmética básica; y 3) los conocimientos de los alumnos en 15 de las asignaturas cursadas en enseñanza obligatoria.

En España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Portugal y Finlandia, no existe un procedimiento riguroso para la evaluación inicial de los alumnos migrantes recién llegados. Sin embargo, en los documentos oficiales, se establece que las cuestiones de carácter no académico han de tenerse en cuenta en alguna medida:

Por ejemplo, cuando alumnos de procedencia migrante entran a formar parte del sistema educativo **portugués**, debe realizarse una entrevista inicial con el fin de evaluar aspectos tanto verbales como no verbales (como, por ejemplo, las expresiones faciales o el lenguaje corporal). Esta evaluación inicial debe basarse también en la observación informal del comportamiento del alumno en el colegio (tanto en el aula como en el patio y el comedor escolar) y de su interacción con los profesores y compañeros de clase. Asimismo, también debe llevarse a cabo una evaluación sociolingüística basada en el análisis de las respuestas facilitadas por los padres o tutores del alumno a través de un formulario que deberán cubrir. Este formulario permite reunir información muy variada,

entre la que se incluye, por ejemplo, las trayectorias de aprendizaje previamente realizadas por el alumno, así como las dificultades de aprendizaje que haya podido tener, sus hábitos de estudio, etc.

En **Finlandia**, se hace referencia al proceso de evaluación inicial de forma muy general. El procedimiento concreto que se sigue en la práctica para realizar esta evaluación se decide a nivel local. En cuanto a las cuestiones de carácter socioemocional, a los alumnos migrantes que cursan educación primaria y educación secundaria obligatoria se les facilita el apoyo necesario para que puedan desarrollar todo su potencial de aprendizaje. Para el análisis y planificación de estas medidas de apoyo, se tienen en cuenta los resultados obtenidos en otras evaluaciones, así como cualquier otro tipo de medida de apoyo que se hubiera facilitado con anterioridad. Teniendo todo esto en consideración, es posible que se elabore un plan de aprendizaje, que puede formar parte del plan de integración cultural de los alumnos. En educación secundaria superior general, se elabora un plan de bienestar individualizado para cada alumno en colaboración con los propios estudiantes, es decir, teniendo en cuenta sus deseos y su opinión respecto a las medidas y soluciones que afectan a su bienestar.

En Francia, en la evaluación inicial deben examinarse tanto las competencias lingüísticas de los alumnos como sus conocimientos en otras materias básicas (como, por ejemplo, matemáticas), pero no se tienen en cuenta aspectos de carácter no académico.

En los documentos oficiales de Alemania (Brandeburgo), Italia y Austria, se establece que la evaluación inicial de los alumnos migrantes recién llegados debe centrarse en sus habilidades lingüísticas en la lengua de instrucción. No se tienen en cuenta, por tanto, ni los conocimientos de los alumnos en otras áreas de conocimiento ni su bienestar socioemocional. Por otro lado, en el Reino Unido (Inglaterra), el nivel de inglés como lengua adicional de los alumnos fue el único ámbito que se tuvo en cuenta en el proceso de evaluación durante el curso 2017/18. Sin embargo, a partir del curso 2018/19, ya no será necesario llevar a cabo este procedimiento.

Por último, y como ya se mencionó en el Capítulo II.2, en Eslovenia, los documentos oficiales no incluyen ninguna especificación sobre la evaluación inicial de los alumnos migrantes recién llegados que se incorporan por primera vez al sistema educativo. Para poder asignar a los alumnos al curso escolar apropiado, las instituciones educativas tienen en cuenta cualquier documento disponible que hayan podido presentar los menores, así como su edad, aunque también es posible que evalúen las competencias y los conocimientos previos de los alumnos de la forma que estimen oportuna. Aun así, a partir del curso 2018/19, los estudiantes bajo protección internacional que desean acceder a la educación secundaria superior y no puedan presentar pruebas documentales de sus titulaciones académicas deben someterse a una evaluación inicial para determinar sus conocimientos de la lengua de instrucción.

En cuanto al proceso de evaluación continua, además de otras medidas de apoyo de carácter general para la evaluación de los alumnos, las máximas autoridades competentes de los diez sistemas educativos considerados ofrecen también medidas de apoyo específicas (como, por ejemplo, directrices o materiales de evaluación) para determinar los conocimientos de los alumnos migrantes. Aun así, en todos estos países, estas medidas de apoyo se centran principalmente en la evaluación de sus competencias lingüísticas (véase también el Apartado II.2.1, relativo a la evaluación inicial de los conocimientos de la lengua de instrucción). España (Comunidad Autónoma de Cataluña) es el único sistema educativo en el que, además de prestarse atención a las competencias lingüísticas de los alumnos, también se mencionan otros aspectos sociales relacionados con su integración en los documentos oficiales relativos a la evaluación continua:

En **España (Comunidad Autónoma de Cataluña)**, los docentes tienen a su disposición directrices, así como materiales y actividades de desarrollo profesional continuo relacionados con este tema, para poder realizar una evaluación continua de los conocimientos de los alumnos migrantes en la lengua de instrucción. Asimismo, también se ofrece apoyo al profesorado en lo que respecta a la evaluación continua de los alumnos migrantes a través de equipos de asesoramiento, especializados en lengua, interculturalidad y cohesión social (denominados ELIC). Estos equipos ayudan a los docentes y a los centros escolares en cuestiones relacionadas con la diversidad del alumnado, así como en la comunicación e interacción con las familias.

Apoyo al aprendizaje

Una vez que se ha evaluado a los alumnos migrantes, es responsabilidad de los centros escolares facilitarles la formación y el apoyo necesarios para poder cubrir las necesidades que se hubieran identificado durante el proceso de evaluación. Para garantizar que los alumnos migrantes progresan en el ámbito académico, los centros escolares deben encontrar un equilibrio adecuado entre la impartición de unos contenidos educativos que les resulten estimulantes y exigentes, por un lado, y la prestación del

apoyo necesario para que los alumnos puedan avanzar con paso firme y desarrollar sus conocimientos y capacidades (Nilsson y Axelsson, 2013), por otro.

Los resultados obtenidos en estudios anteriores revelan que, en lo que respecta a los contenidos educativos, las clases preparatorias suelen facilitar normalmente un apoyo y un aprendizaje intensivos, centrados en el ámbito lingüístico y en el desarrollo de las capacidades de lectoescritura. Pero cuando se prioriza en exceso la enseñanza de la lengua, los alumnos no se sienten lo suficientemente estimulados intelectualmente y tienen un acceso muy limitado (o incluso ningún acceso) a los contenidos del plan de estudios convencional (Nilsson y Bunar, 2016; véase también el Gráfico I.3.1).

Por otro lado, los alumnos migrantes que pasan a incorporarse directamente a las clases ordinarias, con los demás alumnos, a tiempo completo, también pueden tener ciertos problemas. También en estas situaciones, el hecho de prestar una atención excesiva a las dificultades lingüísticas puede hacer que se pierda un tiempo muy valioso en el aprendizaje de otras materias del plan de estudios (*ibid.*). De hecho, este enfoque puede resultar especialmente problemático en situaciones en las que los alumnos migrantes no reciban un apoyo suficiente bien porque los profesores de esas materias tienen un conocimiento limitado de las necesidades de los alumnos que tienen la lengua de instrucción como segunda lengua y/o bien porque, sencillamente, no hay recursos adicionales suficientes para prestar apoyo a los alumnos recién llegados que no hablan bien la lengua de instrucción en las clases ordinarias (Nilsson y Bunar, 2016). Carecer de estructuras que permitan prestar apoyo social y pedagógico a los alumnos dentro del sistema de enseñanza ordinaria supone, a su vez, correr el riesgo de abandonar a los alumnos a su suerte y puede contribuir a fomentar el denominado "paradigma del déficit", que hace hincapié en los problemas de los alumnos migrantes y les hace a ellos responsables de que no les vaya bien en la escuela (Nilsson y Axelsson, 2013).

De hecho, en las normativas/recomendaciones de primer nivel de los diez sistemas educativos analizados, se establece que deben continuar facilitándose medidas de apoyo al aprendizaje a los alumnos de procedencia migrante una vez que ya se han integrado plenamente en el sistema educativo convencional, con el resto de alumnos. Sin embargo, hay diferencias entre ellos en cuanto a la forma de abordar esta cuestión, dado que, en algunos sistemas educativos, el apoyo prestado no está dirigido específicamente a los estudiantes migrantes, sino que se ofrece a todo el alumnado. Y, solo en dos sistemas educativos, este apoyo específico aborda también necesidades de carácter no académico.

En estos diez sistemas educativos, las medidas de apoyo al aprendizaje que se facilitan a alumnos con necesidades adicionales de aprendizaje se basan especialmente en métodos de enseñanza diferenciada y/o individualizada. Por otro lado, en cinco sistemas educativos [España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Francia, Italia, Portugal y Eslovenia], los documentos oficiales destacan medidas de apoyo al aprendizaje dirigidas específicamente a los alumnos de procedencia migrante. Sin embargo, los aspectos del aprendizaje que van más allá del ámbito cognitivo solo se mencionan, de forma expresa, en documentos oficiales de España (Comunidad Autónoma de Cataluña) y, de forma implícita, en Portugal:

En **España (Comunidad Autónoma de Cataluña)**, se indica en los documentos oficiales que los alumnos migrantes pueden recibir medidas de apoyo al aprendizaje adicionales, en caso de ser necesario, entre las que se incluyen, por ejemplo, apoyo lingüístico individualizado, un programa académico adaptado a sus necesidades de aprendizaje particulares (con materiales didácticos y herramientas de evaluación específicos) y apoyo de carácter socioemocional. El proceso que permite determinar las medidas que deben aplicarse consta de tres fases: planificación (basada en los conocimientos previos, competencias y necesidades de aprendizaje del alumno), acompañamiento (mediante la facilitación de la motivación y del apoyo necesarios) y evaluación de los logros en función de los objetivos de aprendizaje fijados.

En los documentos oficiales de **Portugal**, se fomenta la adopción de estrategias de apoyo al aprendizaje de carácter grupal para todos los alumnos que tengan dificultades de aprendizaje. El alumnado de procedencia migrante sigue el plan de estudios específico para estudiantes que tienen el portugués como lengua extranjera, dentro de un plan de trabajo individual, y asiste a clases adicionales de lengua. Por otra parte, las comunidades escolares con un gran número de alumnos migrantes ponen en marcha actividades de apoyo al aprendizaje, que se financian a través del programa de ámbitos educativos de intervención prioritaria (o TEIP, por sus siglas en portugués) y del programa nacional para el fomento del éxito escolar (o PNPSE, por sus siglas en portugués). Estas medidas de apoyo al aprendizaje son muy variadas, dado que se facilitan en función de las necesidades de cada centro escolar, pero suelen incluir la prestación de apoyo por parte de equipos multidisciplinares, formados por psicólogos, trabajadores sociales, mediadores interculturales y otros profesionales especializados.

Las medidas de apoyo al aprendizaje que se promueven en Italia y Eslovenia se centran principalmente en aspectos de carácter académico, aunque también incluyen algún tipo de medida de apoyo social, facilitado por compañeros de clase, mentores o profesores de apoyo.

En los documentos oficiales publicados en **Italia y Eslovenia**, se destaca la importancia de las experiencias de educación entre iguales [concretamente, en Italia, estas iniciativas se desarrollan con la ayuda de alumnos de segunda generación (es decir, cuyos padres y/o madres han nacido en el extranjero), que hacen el papel de tutores y guías para los recién llegados], así como del apoyo intergeneracional y los programas de mentoría.

Por último, las medidas de apoyo al aprendizaje que se promueven en Alemania (Brandeburgo), Austria, Finlandia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra), aunque también se centran en enfoques basados en la enseñanza diferenciada y/o individualizada, no se dirigen específicamente a los alumnos migrantes, sino a todos los estudiantes que necesiten apoyo al aprendizaje en el entorno académico.

Además del apoyo al aprendizaje facilitado dentro del aula, las actividades de apoyo desarrolladas fuera del horario escolar pueden ser una medida de gran utilidad para garantizar que los alumnos migrantes avanza en su aprendizaje y en su desarrollo (Nilsson y Bunar, 2016). Aun así, las máximas autoridades educativas solo facilitan algún tipo de orientación en este sentido en cinco de los diez sistemas educativos analizados [España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Francia, Italia, Eslovenia y Suecia]. Y aunque, en todos ellos, se recomienda la organización de actividades extraescolares con el fin de fomentar la integración del alumnado de procedencia migrante; solo se destaca la naturaleza social de estas actividades extraescolares en España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia y Suecia.

En **España**, se promueve la organización de actividades extraescolares en los documentos oficiales de carácter estatal, al considerarse un elemento importante para fomentar la integración de los alumnos migrantes, a pesar de que los centros escolares suelen tener plena autonomía en este ámbito. Por otro lado, en la **Comunidad Autónoma de Cataluña**, se han desarrollado los denominados "planes educativos de entorno" (o *Plans Educatius d'Entorn*), cuyo objetivo es garantizar que los centros escolares y las autoridades locales trabajan de forma colaborativa para fomentar la cohesión social, la convivencia y el éxito académico fuera del horario escolar. Estas medidas se dirigen particularmente a los colectivos más desfavorecidos (entre los que se encuentran muchos alumnos de procedencia migrante), especialmente, mediante el fomento de la participación de los alumnos, sus familias y la comunidad local.

En **Italia**, las directrices oficiales fomentan la organización de actividades extraescolares centradas en la enseñanza de idiomas y el aprendizaje, de manera más general, para los alumnos de procedencia migrante; como, por ejemplo, programas de mentoría y tutoría, medidas de apoyo al aprendizaje y orientación, actividades deportivas e iniciativas que requieran la participación de las familias de los alumnos.

En los documentos oficiales de **Suecia**, se destaca la importancia de las actividades extraescolares como herramienta para fomentar el desarrollo lingüístico y la integración de los alumnos migrantes a través de la interacción con sus compañeros de clase.

En Eslovenia, se hace hincapié en la organización de clases fuera del horario escolar para ayudar a los alumnos con las tareas escolares e impartir clases de refuerzo.

Por último, en Alemania (Brandeburgo), Austria, Portugal, Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra), los documentos oficiales no mencionan la organización de actividades extraescolares para los alumnos de procedencia migrante; lo que significa que los centros escolares tienen plena autonomía en este ámbito.

Bienestar socioemocional

A la hora de fomentar la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en la integración escolar del alumnado de procedencia migrante, es igual de importante facilitar el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales de los alumnos que desarrollar sus competencias lingüísticas y su aprendizaje, en términos más generales. Las competencias sociales y emocionales pueden mejorar la capacidad de los menores y jóvenes para gestionar sus sentimientos, tratar a sus amigos, resolver problemas y hacer frente a las dificultades. Son habilidades esenciales para la vida que contribuyen positivamente al bienestar del individuo y propician una buena salud mental. A los niños y jóvenes que han desarrollado sus habilidades sociales y emocionales les resulta más fácil controlar sus reacciones, empatizar con otras personas, resolver conflictos y sentirse bien tanto consigo mismos como con el mundo que les rodea.

Ayudarles a desarrollar sus competencias sociales y emocionales puede fortalecer la capacidad de adaptación o resiliencia de los alumnos migrantes y, por tanto, repercutir positivamente en su bienestar y en su salud mental, así como favorecer el desarrollo de conductas socialmente aceptables y mejorar sus resultados académicos (Durlak *et al.*, 2011; Roffey, 2016). Con el fin de fomentar el bienestar socioemocional de estos alumnos y abordar cualquier problema potencial, pueden facilitarse medidas de apoyo de carácter psicosocial, como servicios terapéuticos o de orientación psicológica, en los centros escolares (Trasberg y Kond, 2017).

Con el objetivo de fomentar el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los alumnos migrantes y ayudar a prevenir cualquier posible problema de carácter psicosocial, en siete de los diez sistemas educativos analizados, las máximas autoridades educativas abogan por abordar estas cuestiones en los centros escolares a través de los planes de estudios. Las tres excepciones a la regla son Alemania (Brandeburgo), Italia y Suecia.

En los siete sistemas educativos en lo que sí se aborda esta cuestión, los documentos oficiales pertinentes se refieren a todo el cuerpo estudiantil, incluidos los alumnos migrantes. En cuanto al enfoque pedagógico adoptado, el desarrollo de las competencias sociales y emocionales se promueve de forma más amplia e integral en Finlandia, donde se considera una competencia transversal que ha de impartirse en todas las asignaturas del plan de estudios, tanto en educación primaria como en educación secundaria obligatoria:

En **Finlandia**, las competencias sociales y emocionales se encuentran entre los objetivos generales y los temas transversales que se imparten a todos los alumnos, incluidos los estudiantes migrantes. Durante los años que pasan en educación básica, a los alumnos se les da la oportunidad de asumir la responsabilidad de sus propios actos y de su propio trabajo, así como de los actos y trabajos realizados en colaboración con otras personas. Asimismo, también desarrollan sus habilidades emocionales y sociales, aprendiendo a valorar la importancia de las relaciones personales y del hecho de preocuparse por los demás. Y aprenden destrezas de carácter personal, como: autocontrol, gestión del tiempo, reconocimiento de símbolos clave asociados con la seguridad y la privacidad y el establecimiento de límites personales.

El desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los alumnos también es un objetivo general tanto en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) como en Eslovenia. De hecho, estas competencias se han integrado en los planes de estudios de ambos sistemas educativos por medio de asignaturas concretas:

En la ley de educación estatal de **España**, se establece que corresponde a las administraciones educativas de las comunidades autónomas disponer de los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. De esta forma, la ley educativa **catalana** define, como uno de sus principios, "la formación integral de las capacidades intelectuales, éticas, físicas, emocionales y sociales de todos los alumnos que les permita el pleno desarrollo de la personalidad". El desarrollo de las competencias emocionales y sociales de los estudiantes forma parte de los planes de estudio tanto en educación primaria como en educación secundaria obligatoria. Concretamente, a través de las asignaturas de educación en valores, lengua, arte y educación física. Los principales objetivos de aprendizaje son: ayudar a los alumnos a reconocer sus emociones y sentimientos y a desarrollar su capacidad para reflexionar y razonar con el fin de orientar sus conductas éticas; y ayudar a los alumnos a mantener relaciones respetuosas con los demás y a resolver los conflictos por medio del diálogo.

También en **Eslovenia**, uno de los objetivos de la educación escolar básica es fomentar la adopción de un enfoque bien coordinado respecto al desarrollo cognitivo, emocional y social de los alumnos. De hecho, las competencias sociales y emocionales se desarrollan por medio de asignaturas concretas. Por ejemplo, en educación primaria, se imparten a través de las asignaturas "Conocimiento del entorno" y "Sociedad", en las que los alumnos aprenden a expresarse y a desarrollar sus aptitudes cognitivas, emocionales y sociales, como, por ejemplo, el pensamiento crítico, el razonamiento lógico, estrategias para resolver problemas de forma eficaz, etc. Asimismo, en educación secundaria, por medio de la asignatura "Educación para la ciudadanía y ética", los alumnos aprenden, entre otras cosas, a resolver dilemas éticos y sociales, que el ser humano es un ser social y las funciones y responsabilidades de los individuos en distintas comunidades.

En Francia, Austria, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra), el desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los alumnos sigue siendo un objetivo general de la actividad educativa, por lo que los centros escolares deben encontrar los medios adecuados para facilitar dicho desarrollo.

Por ejemplo, en **Francia**, a principios del curso 2016/17, se introdujo un marco de educación para la salud en todos los niveles formativos, que abarca tres ámbitos principales: el desarrollo de la habilidades psicosociales, dentro de la Base común de conocimientos, competencias y cultura; la prevención de riesgos (como, por ejemplo, comportamientos adictivos); y el fomento del bienestar y la salud. Las habilidades prácticas que se espera que desarrollen los alumnos son, entre otras: el desarrollo de la capacidad de decisión y de pensamiento crítico, la consciencia de sí mismos y la empatía hacia los demás, el trato amable, la gestión del estrés y de las emociones y la resolución de problemas sin recurrir a la agresión o la violencia, sino por medio de la expresión verbal, la comunicación y el diálogo.

Además de las medidas de carácter general que se facilitan en algunos sistemas educativos con el fin de fomentar el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de todos los alumnos, incluidos aquellos de procedencia migrante, también es posible que sea necesario facilitar servicios de apoyo psicosocial de carácter terapéutico a ciertos estudiantes (véase también el Gráfico I.3.13). En cuatro de los diez sistemas educativos analizados [España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Austria, Finlandia y Suecia], se han puesto en marcha este tipo de servicios, que, a pesar de estar disponibles para todos los alumnos que los necesiten, se centran especialmente en las necesidades concretas de los alumnos de procedencia

migrante. Según lo establecido en las normativas/recomendaciones de primer nivel de estos cuatro sistemas educativos, los centros escolares deben considerar, entre otras cosas, cualquier necesidad de carácter psicosocial que pudiera estar asociada al proceso migratorio (como, por ejemplo, posibles experiencias traumáticas), así como garantizar el acceso de los alumnos a servicios médicos, psicológicos y psicosociales.

En estos cuatro sistemas educativos, es personal especializado (como pueden ser orientadores escolares, psicólogos, trabajadores sociales, etc.) el que se encarga de valorar cuáles son las necesidades sociales y emocionales de los alumnos migrantes con el fin de mejorar su bienestar en términos globales y facilitarles el apoyo de carácter psicosocial que necesiten:

En **España (Comunidad Autónoma de Cataluña)**, este apoyo psicosocial se facilita por medio de equipos de asesoramiento, especializados en lengua, interculturalidad y cohesión social (ELIC) y equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica (EAP), que trabajan en estrecha colaboración con los centros escolares.

De forma similar, en **Austria**, se han creado "equipos interculturales móviles" (o MIT), dependientes del Ministerio Federal de Educación, que trabajan con los psicólogos escolares, colegios, docentes, padres y alumnos, en la puesta en marcha de medidas preventivas, el establecimiento de redes de profesionales y el desarrollo de tareas de orientación. De hecho, durante el curso académico 2017/18, 85 nuevos trabajadores sociales, especializados en el ámbito escolar, fueron asignados a centros de enseñanza obligatoria para responder a las necesidades de los alumnos. En colaboración con el equipo administrativo de cada colegio, estos profesionales desarrollan medidas de apoyo psicosocial específicas para cada centro.

Además de la dedicación de recursos humanos, las máximas autoridades educativas de Austria y Finlandia promueven el uso de materiales específicos a la hora de prestar apoyo de carácter psicosocial a los alumnos migrantes:

En **Austria**, se ha creado una plataforma *online* para orientadores especializados en intervención psicosocial. En ella, se facilita un listado de enlaces de Internet, así como información y materiales relativos a las necesidades de apoyo psicosocial de los niños y jóvenes solicitantes de asilo. Asimismo, las máximas autoridades educativas también han elaborado dos folletos informativos, en los que se enumeran todos los programas de apoyo psicosocial disponibles que son especialmente pertinentes para este colectivo estudiantil.

Del mismo modo, la Agencia nacional de educación de **Finlandia** ha desarrollado materiales de apoyo, específicamente enfocados a los alumnos solicitantes de asilo, que se centran en su bienestar y proponen vías para ayudarles en su aprendizaje y en su vida diaria.

En Eslovenia y Portugal, las medidas de apoyo psicosocial no se dirigen específicamente a los alumnos migrantes, sino que se facilitan a todos los estudiantes que puedan necesitarlas.

En **Eslovenia**, todos los centros escolares disponen de un servicio de asesoramiento prestado por orientadores profesionales (como psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos sociales, etc.). Estos orientadores escolares se encargan de dar apoyo a todos los estudiantes (incluidos los alumnos migrantes), así como a los docentes, padres y equipos de dirección de los centros escolares, en temas muy diversos, como pueden ser las obligaciones y rutinas académicas, el *ethos* de la escuela, el ambiente general y la normativa escolar, el desarrollo físico, personal y social de los alumnos o la prestación de servicios de orientación académica y profesional (en momentos de transición).

De forma similar, en **Portugal**, todas las comunidades escolares cuentan con psicólogos escolares, capaces de intervenir y ayudar a los alumnos en cuestiones de carácter psicosocial. Asimismo, las comunidades escolares que participan en el programa de ámbitos educativos de intervención prioritaria (o TEIP, por sus siglas en portugués) han de desarrollar un Plan de mejora plurianual, de acuerdo con las pautas facilitadas por el Ministerio de Educación. Estos planes, en los que se identifica a todos los alumnos que corren riesgo de fracasar en sus estudios o de abandonarlos de forma prematura (incluidos aquellos de procedencia migrante), conducen al desarrollo de respuestas (preferentemente, de carácter preventivo) a nivel local. Los encargados de prestar este tipo de apoyo son equipos multidisciplinares, formados por psicólogos, trabajadores sociales, mediadores interculturales y otros profesionales especializados.

En Francia, Italia y el Reino Unido (Inglaterra), no se habla de la prestación de apoyo psicosocial a los alumnos migrantes en los documentos oficiales; aunque, sí se hace alguna mención a la obligación de facilitar servicios de apoyo psicosocial a los menores no acompañados.

Por último, en Alemania, no existe ninguna norma o recomendación de primer nivel relativa a la prestación de apoyo psicosocial a los alumnos (de procedencia migrante), aunque sí hay ciertas evidencias de la puesta en marcha de este tipo de iniciativas. Según el "Informe de la Conferencia permanente sobre la integración de los jóvenes refugiados por medio de la educación", elaborado en 2016, los servicios de apoyo psicológico y/o social o bien de apoyo al bienestar juvenil, facilitados por los colegios, se han

desarrollado considerablemente en los últimos años debido a la gran afluencia de refugiados y a la necesidad de prestar apoyo terapéutico a estos niños y jóvenes que han quedado traumatizados por guerras civiles y éxodos.

II.3.3. Apoyo a los docentes en la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores

Una vez que ya hemos revisado los distintos tipos de políticas y medidas encaminadas a satisfacer las necesidades globales (es decir, tanto académicas como sociales y emocionales) de los alumnos de procedencia migrante, la pregunta que se plantea ahora es: ¿cómo ayudan las máximas autoridades educativas a los docentes en lo que respecta a su implementación? En este apartado, se determinará cómo se forma a los docentes para realizar estas labores y si estos cuentan o no con profesores de apoyo que les ayuden.

Los resultados obtenidos en estudios anteriores realizados en diversos países europeos revelan que los docentes se sienten poco preparados e inseguros cuando se enfrentan con alumnos de distintas procedencias y con diversas lenguas familiares en una misma aula (como, por ejemplo, Nilsson y Axelsson, 2013; Sinkkonen y Kytälä, 2014; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015; Trasberg y Kond, 2017). La creciente dedicación que se exige a los profesores, en una cultura en la que se prima el rendimiento, puede hacer que la prestación de un apoyo individualizado a todos los alumnos sea muy complicado para algunos docentes, especialmente cuando tienen un gran número de estudiantes migrantes que necesitan su ayuda. En estas circunstancias, se corre el riesgo de acabar viendo a los alumnos migrantes como una carga (Hamilton, 2013). Cuando las necesidades de ayuda adicional por parte de los alumnos migrantes recién llegados superan la capacidad de apoyo disponible, la situación puede acabar llevando a los alumnos a frustrarse y, en el peor de los casos, a que tiren la toalla y abandonen los estudios (Nilsson y Axelsson, 2013).

Con el objetivo de mejorar la eficacia de los profesores a la hora de atender las distintas necesidades de los alumnos, en nueve de los diez sistemas educativos analizados, se ha desarrollado un marco de competencias para la formación inicial del profesorado (FIP) (véase también el Gráfico I.4.3). Finlandia es el único país que no cuenta con un marco de este tipo. En prácticamente todos los demás sistemas educativos, estos marcos de competencias son aplicables a todos los maestros e incluyen una habilidad relacionada con el desarrollo por parte de los docentes de su capacidad para entender y atender las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos (migrantes). La excepción a la norma es Francia, donde, en cambio, el marco de competencias se centra en los profesores de lenguas modernas y en sus habilidades para enseñar el francés como lengua extranjera o segunda lengua.

En ocho sistemas educativos [Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Francia, Italia, Austria, Portugal, Eslovenia y el Reino Unido (Inglaterra)], los marcos de competencias relativos a la formación inicial del profesorado prestan especial atención a la mejora de las capacidades de los docentes para dar clase a alumnos migrantes. Pero, así como, en los marcos de competencias de Alemania, España, Italia, Austria y el Reino Unido (Inglaterra), se habla solo de forma bastante general de la necesidad de que los docentes estén familiarizados con la enseñanza intercultural y de que sean capaces de dar clase en aulas multiculturales, marcadas por la diversidad, y/o en las que se hablan distintos idiomas (véase también el Apartado II.2.3, relativo a la educación y formación de los docentes), en los marcos de competencias de Portugal y Eslovenia, en cambio, se hace especial hincapié en habilidades docentes concretas, que también tienen en cuenta las necesidades más globales de los alumnos migrantes:

En **Portugal**, las habilidades que se destacan en el perfil general de rendimiento profesional que se aplica a los profesores de educación infantil, educación básica y educación secundaria hacen especial hincapié en el papel que juegan los docentes en la creación de un entorno escolar inclusivo, que contribuya a la correcta integración dentro del proceso educativo y garantice el bienestar de los alumnos, así como el desarrollo de todos los aspectos que forman parte de su identidad individual y cultural. Asimismo, también se espera que los docentes identifiquen y respeten las diferencias culturales y personales de cada alumno (y de otros miembros de la comunidad educativa), así como que valoren distintas culturas y conocimientos, y luchen contra la exclusión y la discriminación. En lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los profesores deben aprender a poner en práctica distintas estrategias pedagógicas, que permitan el éxito escolar de los alumnos dentro del marco sociocultural de la diversidad y teniendo en cuenta aspectos relativos a la vida y al contexto personal, cultural y social de los alumnos.

En **Eslovenia**, los criterios para poder recibir la certificación que acredita que se ha completado un programa de formación del profesorado hacen referencia al desarrollo por parte de los docentes de competencias que les permitan proponer a los alumnos

tarefas eficaces basadas en el aprendizaje diferenciado e individualizado, así como identificar a los estudiantes con necesidades adicionales de aprendizaje y establecer una relación colaborativa entre los distintos miembros del personal docente con el fin de responder a dichas necesidades. Otras competencias que también se mencionan son: el fomento de un entorno de aprendizaje que sea seguro y estimulante para los alumnos y en el que se sientan aceptados y valorados a pesar de sus diferencias; y la promoción de actitudes positivas por parte de los alumnos mediante la comprensión y el respeto de los distintos orígenes sociales, culturales, lingüísticos y religiosos, así como de otras circunstancias personales.

Por último, en Suecia, los marcos de competencias relativos a la formación inicial del profesorado se centran, principalmente, en el desarrollo de la capacidad de los docentes para comprender las necesidades de todos los alumnos (incluidos aquellos de procedencia migrante), elegir y aplicar los métodos pedagógicos apropiados, y animar y ayudar a todos los alumnos a lograr los objetivos educativos marcados.

Asimismo, las máximas autoridades educativas también pueden ayudar a los docentes a mejorar su capacidad para responder a las diversas necesidades de los alumnos de procedencia migrante a través de actividades de desarrollo profesional continuo (DPC) (véase también el Gráfico I.4.4). De hecho, en ocho sistemas educativos [Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Francia, Italia, Austria, Eslovenia, Finlandia y Suecia], se organizan actividades de desarrollo profesional continuo en este ámbito. Y, en seis de ellos [Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia, Eslovenia, Finlandia y Suecia], también se ofrecen actividades de desarrollo profesional continuo encaminadas a sensibilizar a los docentes respecto a las necesidades, no solo académicas, sino también socioemocionales, de los alumnos migrantes.

Tanto en **Alemania (Brandeburgo)** como en **Finlandia**, las actividades de desarrollo profesional continuo se dirigen a todos los profesores y, además de en cuestiones relacionadas con la diversidad cultural y social, se centran en temas como los problemas de aprendizaje y las oportunidades de apoyo pedagógico, así como la atención de alumnos migrantes que hayan vivido experiencias traumáticas.

De forma similar, las actividades de desarrollo profesional continuo organizadas o promovidas por las máximas autoridades educativas en **España (Comunidad Autónoma de Cataluña)** se centran en la diversidad, la inclusión, las competencias lingüísticas y la prestación de apoyo sociolingüístico tanto durante el proceso de acogida como en las clases ordinarias. Es decir, que se tienen en cuenta los factores de carácter personal, afectivo y social que influyen en el proceso de adquisición y aprendizaje de idiomas en contextos multilingües.

En **Italia**, el plan nacional de actividades de desarrollo profesional continuo para el periodo 2016-2019 pretende reforzar las habilidades de los docentes para fomentar el pluralismo religioso, el respeto a todos los individuos y el empoderamiento. El objetivo que se plantea con estas actividades de desarrollo profesional continuo es abordar, entre otras cosas, aspectos relacionales, como, por ejemplo, hacer más eficaces las relaciones que se establecen entre los centros escolares y las familias migrantes, así como entre compañeros de clase.

Tanto en **Eslovenia** como en **Suecia**, además de las habilidades docentes más generales necesarias para garantizar que los alumnos migrantes recién llegados obtienen buenos resultados en el colegio, las actividades de desarrollo profesional continuo organizadas o promovidas por las máximas autoridades educativas también pretenden desarrollar la capacidad de los profesores para reflexionar sobre sus propias actitudes y perspectivas respecto al desarrollo y aprendizaje de los alumnos migrantes. Concretamente, en **Eslovenia**, se ha llevado a cabo un proyecto de aprendizaje social, emocional e intercultural tanto para profesores como para alumnos, cofinanciado por la UE, con el que se pretende promover la inclusión y crear entornos de aprendizaje que sean más tolerantes y no discriminatorios para todos los estudiantes. Por otro lado, una de las actividades de desarrollo profesional continuo que se han desarrollado en **Suecia** pretende mejorar la capacidad de los docentes para hacer frente a las secuelas dejadas por cualquier tipo de experiencia traumática que hayan podido vivir los alumnos y que pudiera estar afectando a su aprendizaje.

En cambio, las actividades de desarrollo profesional continuo promovidas por las máximas autoridades educativas en Francia y Austria se centran de forma más concreta en cuestiones de carácter lingüístico, como, por ejemplo, la evaluación de las competencias lingüísticas de los alumnos y la enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua. En Portugal, por otro lado, se prioriza la educación intercultural (véase también el Apartado II.2.3, relativo a la educación y formación de los docentes).

La mayoría de las actividades de desarrollo profesional continuo mencionadas hasta ahora están a disposición de todos los profesores, pero tienen carácter optativo (salvo en Italia, donde la participación en estas actividades es obligatoria, y en Francia, donde es un requisito que se exige a todos los docentes que imparten clases preparatorias).

Por último, en el Reino Unido (Inglaterra), las máximas autoridades educativas no organizan ni promueven ninguna actividad de desarrollo profesional continuo específicamente diseñada para desarrollar competencias docentes que permitan a los profesores satisfacer las necesidades de aprendizaje concretas de los alumnos de procedencia migrante.

Además de la educación y formación del profesorado, otra gran fuente de apoyo para los docentes a la hora de atender las necesidades de los alumnos migrantes en el entorno escolar es contar con la ayuda de profesores de apoyo (Sinkkonen y Kytälä, 2014; Trasberg y Kond, 2017). Aun así, de los diez sistemas educativos considerados solo se recurre a profesores de apoyo de forma generalizada en España (Comunidad Autónoma de Cataluña). Estos miembros del equipo educativo contribuyen a garantizar no solo que los alumnos migrantes progresan en sus estudios, sino que, en términos generales, se encuentran bien en el colegio:

En **España (Comunidad Autónoma de Cataluña)**, existen dos tipos de profesionales de apoyo a la docencia: los tutores del aula de acogida y los profesores de apoyo lingüístico y social. Ambos tipos de profesionales tienen la misma categoría que los demás profesores y su función, principalmente, es la de impartir clases preparatorias. Entre sus responsabilidades están las siguientes: coordinar las actuaciones relacionadas con el procedimiento de evaluación inicial y elaborar planes educativos individualizados para los alumnos migrantes recién llegados; impartir clases preparatorias, identificando, entre otras cosas, las metodologías de enseñanza y aprendizaje más apropiadas; prestar apoyo al aprendizaje, mediante el fomento de la educación intercultural; trabajar con profesionales especialistas en servicios educativos y participar en las reuniones de los equipos docentes y en las comisiones de evaluación para garantizar que se presta la atención debida a las necesidades de los alumnos migrantes recién llegados. Por otro lado, puede asignarse a profesores de apoyo lingüístico y social, como personal de refuerzo, en aquellos centros escolares en los que haya un porcentaje de alumnos migrantes más elevado de lo habitual con el fin de promover la adopción de un enfoque en el que se integre el aprendizaje de la lengua y el aprendizaje de la materia impartida. Este tipo de personal docente contribuye a fomentar la participación de los alumnos de procedencia migrante en todas las actividades, tanto escolares como extraescolares, y ayuda a los estudiantes a definir sus múltiples identidades.

En Eslovenia, no hay ninguna normativa/recomendación de primer nivel que se refiera a la prestación de ayuda por parte de profesores de apoyo a los docentes titulares con el fin de facilitar la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares. Sin embargo, en educación básica y educación secundaria superior, todas las clases cuentan con un tutor, que se encarga de coordinar y dar apoyo docente a todos los profesores que dan clase a ese grupo, así como de prestar apoyo de carácter general a todos los alumnos, ayudándoles, entre otras cosas, a integrarse socialmente.

II.3.4. Fomento de la adopción de un enfoque escolar integral

Con el fin de poder atender las necesidades globales de los alumnos de procedencia migrante en los centros escolares, además de la formación y del apoyo que se facilita a los docentes, es de vital importancia adoptar un enfoque escolar integral en que participen los equipos de dirección de los centros escolares, los padres o tutores y la comunidad local. En general, la adopción de un enfoque escolar integral se considera fundamental no solo para ayudar a los alumnos a progresar adecuadamente a nivel académico, sino también para promover su bienestar general (como, por ejemplo, Weare, 2002; Cefai *et al.*, 2014; Hunt *et al.*, 2015).

En este sentido, los equipos de dirección de los centros escolares pueden jugar un papel importante en el fomento de la adopción de un enfoque escolar integral, en el que se tengan en consideración las necesidades globales de los alumnos de procedencia migrante (véase también el Gráfico I.4.8). De hecho, en nueve de los diez sistemas educativos analizados, se aborda el papel de los equipos de dirección de los centros escolares en normativas/recomendaciones de primer nivel o bien se les facilita el acceso a actividades de desarrollo profesional continuo y materiales de orientación, específicamente dirigidos a ellos. El Reino Unido (Inglaterra) es el único sistema educativo en el que las máximas autoridades educativas no abordan la adopción de un enfoque escolar integral a través de actividades de desarrollo profesional continuo o materiales de orientación específicos.

Suecia es el único sistema educativo en el que se hace especial hincapié en la sensibilización de los equipos de dirección de los centros escolares respecto a las necesidades socioemocionales de los alumnos:

La Agencia nacional de educación de **Suecia** ha colaborado con Save the Children en el desarrollo de un programa de formación centrado en la atención al trauma y dirigido a los equipos de dirección de los centros escolares y al personal que está en contacto directo con alumnos migrantes recién llegados. Este programa está basado en un informe publicado por el Defensor de la Infancia,

en el que se afirma que es necesario mejorar el estado de salud de los alumnos migrantes recién llegados para poder hacer frente a los cada vez más frecuentes problemas de salud mental que sufren. Por ejemplo, entre otras cosas, las experiencias traumáticas que afectan al aprendizaje de los alumnos deben atenderse y abordarse en los centros escolares. Con este objetivo, en 2018, se pusieron en marcha 33 programas formativos en centros escolares de educación secundaria superior y obligatoria de todo el país. El programa formativo de atención al trauma está estrechamente relacionado con el objetivo marcado por los centros escolares de crear un entorno seguro para el aprendizaje y el desarrollo mediante la prestación de apoyo por parte de personas adultas y el establecimiento de relaciones positivas. Este programa facilita al personal escolar un mayor conocimiento y entendimiento de ciertas actuaciones y enfoques que pueden resultar de ayuda a los alumnos que han vivido situaciones de gran tensión, como estrés crónico y experiencias traumáticas.

En los sistemas educativos restantes, se destacan otros aspectos relativos a las funciones desempeñadas por la dirección de los centros escolares. Concretamente, en Austria y Finlandia, se facilita el acceso tanto a actividades de desarrollo profesional continuo como a materiales de orientación con el fin de reforzar la capacidad de los equipos directivos escolares para lidiar con la diversidad cultural y, en el caso de Finlandia, también para gestionar centros escolares multilingües.

Tanto en Francia como en Eslovenia, en los documentos oficiales (y, en el caso de Eslovenia, también en las actividades de desarrollo profesional continuo), se destaca el papel de los equipos de dirección de los centros escolares en la gestión de la escolarización de los alumnos migrantes, promoviendo la inclusión y garantizando que se les facilitan medidas de apoyo al aprendizaje. También se hace hincapié en la responsabilidad de los equipos de dirección de los centros escolares a la hora de establecer relaciones y colaboraciones entre los colegios y los padres o familias de los alumnos migrantes. Es más, en Eslovenia, el Colegio nacional de liderazgo educativo organiza congresos y conferencias para los equipos de dirección de los centros escolares con el fin de debatir, intercambiar ideas y compartir experiencias en torno a diversos temas, como, por ejemplo, el fomento de la integración de los menores migrantes.

En Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia y Portugal, tanto los documentos oficiales como las actividades de desarrollo profesional continuo y los materiales de orientación dirigidos a los equipos de dirección de los centros escolares se centran específicamente en la lengua de instrucción y en la educación intercultural.

Para poder responder a las diversas necesidades de los alumnos de procedencia migrante, la participación de padres y tutores en los colegios es igual de importante que facilitarles oportunidades de aprendizaje y otras medidas de apoyo (Trasberg y Kond, 2017; véase también el Gráfico I.3.10). Es más, se ha demostrado que la integración social de los padres de estos alumnos también influye muy positivamente en el progreso académico de los menores, así como en su adaptación al sistema escolar (Sinkkonen y Kytälä, 2014).

Salvo en el Reino Unido (Inglaterra), en las normativas/recomendaciones de primer nivel de todos los sistemas educativos, se menciona la participación de los padres de los alumnos migrantes en la educación de sus hijos. Aun así, los ámbitos de participación contemplados tienen un alcance más amplio en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) y Eslovenia, donde se recomienda que los centros escolares y los docentes colaboren con los padres no solo en lo que respecta a la prestación de apoyo en el ámbito académico, sino también en cuestiones de carácter psicosocial:

En **España (Comunidad Autónoma de Cataluña)**, la autoridad educativa facilita gran variedad de recursos orientativos e instrumentos con el fin de ayudar a los centros escolares a recibir a las familias de los alumnos migrantes recién llegados. Entre estos recursos están los planes de acogida que han de desarrollar todos los centros escolares, las cartas de compromiso (mediante las cuales las familias se comprometen a apoyar la educación de sus hijos) y los planes educativos individualizados. Por otro lado, los "planes educativos de entorno" incluyen actividades enfocadas a las familias migrantes con las que se pretende ayudar tanto a los alumnos como a sus familias en el proceso de adaptación. Estos planes también les facilitan información sobre el sistema educativo e incluyen iniciativas diseñadas para que los padres puedan ayudar a sus hijos a progresar adecuadamente en sus estudios. Por otro lado, la Consejería de Educación, junto al Consorcio para la normalización lingüística y la Consejería de Trabajo, Asuntos Sociales y Familias, organizan talleres sobre la lengua y la integración social de las familias en el entorno educativo. El objetivo de estos talleres es fomentar y potenciar el aprendizaje y el uso de la lengua catalana por parte de los padres de los alumnos recién llegados. Asimismo, también pretenden ayudar a las familias a seguir el progreso de sus hijos y a participar en la actividad diaria de la escuela, así como consolidar la convivencia y la cohesión social dentro del centro escolar. En aquellos casos en los que es necesario, se presta asistencia de carácter psicosocial por medio de equipos de asesoramiento, especializados en lengua, interculturalidad y cohesión social (ELIC). Estos equipos ayudan a los docentes y a los centros escolares para que puedan responder a la diversidad del alumnado y satisfacer cualquier necesidad educativa especial que este pudiera tener y también prestan apoyo a las familias. Estos equipos de asesoramiento coordinan sus intervenciones con los servicios sociales y sanitarios locales para poder ofrecer una atención coordinada a los alumnos y familias que lo necesiten.

En **Eslovenia**, las directrices oficiales relativas a la integración de los alumnos migrantes hacen especial hincapié en la necesidad de que los centros escolares informen a los padres de los alumnos sobre sus derechos y obligaciones. Los colegios deben explicar a los padres cómo funciona el sistema educativo esloveno y ayudarles a entender qué se espera de ellos. Debe invitarse a los padres a participar en la vida y el trabajo de la escuela, dárseles la posibilidad de aprender esloveno con sus hijos y dirigirse a las instituciones más cercanas que ofrezcan este tipo de programas formativos. También deben ofrecérseles distintas actividades encaminadas al establecimiento de vínculos personales (como, por ejemplo, la posibilidad de asistir juntos a clases preparatorias de iniciación antes de que empiece el colegio). Por otro lado, los centros escolares pueden ayudarles también con las traducciones, elaborar y facilitar folletos informativos para los padres, fomentar la organización de sesiones de lectura en familia para padres e hijos, facilitar su participación en diversas actividades celebradas en instituciones educativas (como presentaciones sobre diversas profesiones, jornadas en las que se hable del idioma o bien de costumbres, tradiciones, bailes, etc.) y celebrar encuentros temáticos para padres e hijos en la biblioteca. En las directrices de programación relativas a los servicios de asesoramiento, se establece que los orientadores escolares son los responsables de desempeñar labores de orientación pedagógica, psicológica y/o social. Los orientadores escolares facilitan información a los padres sobre el desarrollo físico, cognitivo, social y emocional de sus hijos con el fin de que puedan reconocer distintos comportamientos. Esta medida puede ser preventiva o bien perseguir una finalidad interventiva. De ser necesario, los orientadores pueden facilitar también apoyo a los propios padres. Asimismo, también organizan, coordinan y celebran charlas y talleres para los padres en diversos ámbitos.

En Alemania (Brandeburgo), Italia, Francia y Austria, los documentos oficiales en los que se habla de la participación de los padres de los alumnos migrantes en los centros escolares se centran, principalmente, en cuestiones de carácter académico. Concretamente, en la información que ha de facilitárseles cuando sus hijos empiezan el colegio. En estos cuatro sistemas educativos, se exige a los centros escolares que informen a los padres de los objetivos pedagógicos generales y de los objetivos específicos en cada materia de estudio. Deben hablarles también de las distintas medidas de apoyo que estén disponibles y también del progreso educativo de sus hijos. El objetivo que se persigue con esto es fomentar el desarrollo de una actitud positiva por parte de los padres respecto a la educación de sus hijos con el fin de establecer una relación de colaboración entre los centros escolares y los padres.

Para facilitar este proceso, las máximas autoridades educativas de estos cuatro sistemas educativos facilitan materiales divulgativos (en forma de folletos, ya sea impresos u *online*, disponibles en distintos idiomas) a los padres y recomiendan a los centros escolares que trabajen en colaboración con intérpretes y/o mediadores culturales. Por otro lado, en los documentos oficiales de la Conferencia permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales de **Alemania**, se destaca la educación familiar como herramienta de gran utilidad para reforzar las competencias educativas de los padres y dar apoyo a toda la familia en lo que respecta a la educación de los hijos.

Tanto en **Francia** como en **Italia**, se ofrecen cursos formativos de carácter práctico con el fin de ayudar a los padres de los alumnos migrantes a desarrollar sus habilidades lingüísticas en el idioma del país de acogida y ampliar sus conocimientos respecto al funcionamiento del colegio y lo que se espera tanto de los alumnos como de sus padres.

Por último, en Portugal, Finlandia y Suecia, los documentos oficiales abordan este tema de forma más general. En estos sistemas educativos, se recomienda que los centros escolares informen e involucren activamente a los padres de los alumnos de procedencia migrante en la educación de sus hijos. En Portugal, los documentos oficiales se refieren a todas las familias (incluidos los padres de alumnos migrantes), a las que animan a participar en los órganos de gobierno de los colegios.

Aparte de la importancia que se atribuye a la participación de los padres de los alumnos migrantes en el fomento del aprendizaje y el desarrollo general de sus hijos, otra cuestión que se destaca siempre en los estudios académicos publicados al respecto es la colaboración entre los centros escolares y otros profesionales, u otros organismos, de carácter externo, como pueden ser servicios sociales y sanitarios, ONG, escuelas de idiomas, asociaciones culturales, etc. (como, por ejemplo, en Reakes, 2007; Ricucci, 2008; Sinkkonen y Kyttälä, 2014; Trasberg y Kond, 2017).

Las normativas/recomendaciones de primer nivel publicadas en cinco de los diez sistemas educativos considerados [Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia, Portugal y Eslovenia] animan a los centros escolares y al profesorado a colaborar estrechamente con miembros de la comunidad local con el fin de promover la integración de los alumnos migrantes en el ámbito escolar. De estos sistemas educativos, España (Comunidad Autónoma de Cataluña) es el único en el que se destaca lo importante que es colaborar con organizaciones locales, no solo para fomentar la integración de los alumnos migrantes en los centros escolares, sino también para responder a sus necesidades de apoyo psicosocial:

La ley de educación de la **Comunidad Autónoma de Cataluña** establece la necesidad de promover la colaboración entre distintos agentes de la comunidad educativa. Como ya se ha explicado anteriormente, los "planes educativos de entorno" abogan por

fomentar la colaboración entre los centros escolares y la comunidad local con el fin de facilitar la integración de los alumnos migrantes y de sus padres. Con este objetivo, se han puesto en marcha iniciativas muy diversas: desde medidas de apoyo al aprendizaje hasta actividades interculturales, como conferencias sobre interculturalidad o diversidad lingüística, iniciativas de sensibilización para toda la comunidad educativa, talleres de cuentos que reflejan la diversidad cultural, etc. Los "planes educativos de entorno" también desempeñan una labor importante en el establecimiento de redes de profesionales que facilitan apoyo de carácter psicosocial en el proceso inicial de acogida de los alumnos migrantes, así como a la hora de fomentar la convivencia y la inclusión en los centros escolares en términos más generales.

En Alemania (Brandeburgo), Italia, Portugal y Eslovenia, los documentos oficiales destacan la importancia de la colaboración entre los centros escolares y la comunidad local a la hora de fomentar la integración de los alumnos migrantes (también a nivel social). En estos cuatro sistemas educativos, se anima a los centros escolares a que, por ejemplo, colaboren con socios de la comunidad local para desarrollar medidas de apoyo al aprendizaje, tanto de carácter general como lingüístico, así como actividades extraescolares (principalmente, deportivas y culturales) en las que, en algunos casos, también pueden participar los padres o las familias de los alumnos migrantes.

En Austria y Finlandia, los documentos oficiales relativos a la colaboración escolar no se centran específicamente en los alumnos migrantes, sino que recomiendan, de forma más general, que los centros escolares colaboren con la comunidad local con el fin de mejorar la calidad educativa de los colegios.

Por último, en Francia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra), no hay ningún documento oficial que anime a los centros escolares y a los docentes a que colaboren con la comunidad local.

Resumen

En este resumen se presentan brevemente las principales conclusiones obtenidas en el capítulo y se destacan los sistemas educativos que cuentan con las políticas más completas en cada uno de los ámbitos considerados: la atención de las necesidades globales de los alumnos, el apoyo a los docentes en la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores y el fomento de la adopción de un enfoque escolar integral con el fin de poder atender las necesidades globales de los alumnos migrantes (véase el Gráfico II.3.2).

En cuanto a la atención de las necesidades globales de los alumnos migrantes, los resultados obtenidos en el análisis ponen de manifiesto que, en lo que respecta a la evaluación inicial de los alumnos, es especialmente destacable el caso de España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Portugal, Finlandia y Suecia. En los documentos oficiales de estos países se promueve la adopción de un enfoque más amplio, en el que no solo se tienen en consideración las habilidades académicas de los estudiantes (es decir, sus conocimientos tanto de la lengua de instrucción como de otras materias), sino también sus necesidades sociales y emocionales. En cambio, en la mayoría de los demás sistemas educativos que cuentan con documentos oficiales en los que se hace referencia a la evaluación inicial de los alumnos migrantes recién llegados, se hace especial hincapié en las competencias de los alumnos en la lengua de instrucción [Alemania (Brandeburgo), Italia, Austria y el Reino Unido (Inglaterra, aunque la evaluación del nivel de inglés como lengua adicional ha dejado de ser obligatoria desde el curso 2018/19)]. En Francia, sin embargo, también se tienen en cuenta las competencias de los alumnos en otras materias principales, como, por ejemplo, matemáticas.

En aquellos casos en los que se habla específicamente de la evaluación continua de los alumnos de procedencia migrante en los documentos oficiales, estos se centran de forma casi exclusiva en las competencias lingüísticas. España (Comunidad Autónoma de Cataluña) es el único sistema educativo en el que también se tienen en cuenta las habilidades sociales e interpersonales de los estudiantes.

Además del apoyo al aprendizaje que se facilita a todos los alumnos con necesidades adicionales de aprendizaje (especialmente mediante métodos de aprendizaje y enseñanza diferenciados y/o individualizados), las máximas autoridades educativas de España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Francia, Italia, Portugal y Eslovenia promueven la adopción de ciertas medidas específicas con el fin de reforzar el aprendizaje y el progreso de los alumnos de procedencia migrante. Aun así, solo en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) y Portugal se abordan aspectos del aprendizaje que van más allá del ámbito cognitivo y que incluyen, entre otras cosas, las necesidades sociales y motivacionales de los alumnos. En cambio, las medidas de apoyo al aprendizaje que se promueven en Alemania (Brandeburgo),

Austria, Finlandia y Suecia no se dirigen específicamente a los alumnos migrantes, sino que se ponen a disposición de todos los estudiantes que necesiten apoyo al aprendizaje en el entorno académico.

En lo que respecta al desarrollo de actividades extraescolares, las máximas autoridades educativas promueven la prestación de medidas de apoyo al aprendizaje para los alumnos de procedencia migrante en España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Francia, Italia, Eslovenia y Suecia. Sin embargo, solo se destaca el papel de las actividades extraescolares en el proceso de integración social de los alumnos migrantes en España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia y Suecia.

El desarrollo de las competencias sociales y emocionales de los alumnos migrantes se aborda en los currículos nacionales de siete sistemas educativos. Aun así, Finlandia es el único país en el que se considera una competencia transversal que ha de impartirse en todas las asignaturas del plan de estudios. En dos sistemas educativos, las competencias sociales y emocionales se desarrollan por medio de asignaturas concretas [España (Comunidad Autónoma de Cataluña) y Eslovenia], mientras que, en el resto de países, el desarrollo de estas competencias es un objetivo general de la actividad educativa, lo que significa que los centros escolares deben encontrar los medios adecuados para hacerlo posible [Francia, Austria, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra)].

La prestación de apoyo psicosocial como medida de refuerzo es una cuestión que se aborda, en mayor o menor grado, en los documentos oficiales de todos los sistemas educativos considerados, con excepción de Alemania (Brandeburgo). Además del apoyo psicosocial que se facilita a todos los estudiantes, en España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Austria, Finlandia y Suecia, las máximas autoridades educativas han desarrollado políticas y medidas de carácter práctico con el fin de garantizar que el apoyo psicosocial se adapta a las necesidades concretas de los alumnos de procedencia migrante.

Los resultados que acabamos de exponer ponen de manifiesto que, en **España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Portugal, Finlandia y Suecia** (véase el Gráfico II.3.2), las máximas autoridades educativas han adoptado una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en varios de los ámbitos discutidos en este informe. Concretamente, en España (Comunidad Autónoma de Cataluña), se tienen en cuenta las necesidades sociales e interpersonales de los estudiantes en los documentos oficiales relativos al proceso de evaluación continua de los alumnos, mientras que los aspectos de carácter social y motivacional se abordan mediante medidas de apoyo al aprendizaje y actividades extraescolares. Por otro lado, el apoyo de carácter psicosocial también se adapta a las necesidades concretas de los alumnos de procedencia migrante. En Portugal, los documentos oficiales relativos al proceso de evaluación inicial destacan la importancia de valorar no solo las habilidades académicas de los alumnos migrantes recién llegados, sino también su bienestar social y emocional. Asimismo, se considera que debe hacerse un seguimiento de esta evaluación inicial mediante la prestación de medidas de apoyo al aprendizaje encaminadas a cubrir todas las necesidades identificadas. Por otro lado, en los documentos oficiales de Finlandia y Suecia también se destaca la importancia de tener en cuenta las necesidades sociales y emocionales de los alumnos en el proceso de evaluación inicial. Además, en estos dos sistemas educativos, se continúa promoviendo el bienestar socioemocional de los alumnos de procedencia migrante, ya sea mediante el fomento del desarrollo de sus habilidades socioemocionales a modo de competencia transversal (en Finlandia) o mediante la prestación de medidas de apoyo psicosocial específicas (tanto en Finlandia como en Suecia).

La facilitación de formación y apoyo a los docentes con el fin de que adopten una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en la integración de los alumnos de procedencia migrante en el entorno escolar forma parte del marco de competencias para la formación inicial del profesorado en siete de los nueve sistemas educativos que cuentan con este tipo de marco [concretamente, en Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Francia, Italia, Austria, Portugal y Eslovenia]. En ellos, se presta especial atención a las capacidades de los docentes para dar clase a alumnos migrantes. Sin embargo, las necesidades más globales de los alumnos migrantes solo se tienen en cuenta en los marcos de competencias docentes de Portugal y Eslovenia. En cambio, en Suecia y el Reino Unido (Inglaterra), los marcos de competencias relativos a la formación inicial del profesorado se centran, principalmente, en el desarrollo de la capacidad de los docentes para comprender las necesidades de todos los alumnos (incluidos aquellos de procedencia migrante).

Las máximas autoridades educativas de Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia, Eslovenia, Finlandia y Suecia organizan o promueven actividades de desarrollo profesional continuo con el objetivo de sensibilizar a los docentes respecto a las necesidades, no solo académicas, sino también socioemocionales, de los alumnos de procedencia migrante y mejorar su

capacidad para responder a las mismas. En los demás sistemas educativos, las actividades de desarrollo profesional continuo tienen un alcance más reducido (en Francia y Austria, se centran en el ámbito lingüístico y, en Portugal, en la educación intercultural).

Los profesores de apoyo pueden ayudar a los docentes titulares en la integración de los alumnos migrantes en el entorno escolar. Aun así, solo se recurre a ellos de forma generalizada en España (Comunidad Autónoma de Cataluña). Estos profesionales contribuyen a promover un enfoque que se centra en las necesidades globales de los alumnos migrantes (es decir, no solo en su progreso académico, sino también en su bienestar social y emocional). En Eslovenia, no existe ninguna normativa/recomendación de primer nivel relativa a la contratación de profesores de apoyo. Sin embargo, en educación básica y educación secundaria superior, todas las clases cuentan con un tutor, que también tiene la responsabilidad de ayudar a los alumnos a integrarse socialmente en el centro escolar.

Los resultados que acabamos de exponer ponen de manifiesto que, en términos generales, las máximas autoridades educativas de **Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia, Portugal, Eslovenia, Finlandia y Suecia** animan a sus docentes a desarrollar sus capacidades para adoptar una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores, haciendo especial hincapié en el desarrollo de esta habilidad en los marcos de competencias para la formación inicial del profesorado (como en Portugal y Eslovenia) y/o a través de actividades de desarrollo profesional continuo (véase el Gráfico II.3.2). En España (Comunidad Autónoma de Cataluña), también se recurre a profesores de apoyo para ayudar a los alumnos migrantes a progresar en sus estudios y fomentar su bienestar socioemocional.

En nueve de los diez sistemas educativos considerados [con la excepción del Reino Unido (Inglaterra)], se hace referencia al papel y a la responsabilidad de los equipos de dirección de los centros escolares en la adopción de un enfoque escolar integral que permita satisfacer las necesidades globales de los alumnos de procedencia migrante. En estos nueve sistemas educativos, se llevan a cabo también actividades de desarrollo profesional continuo con este mismo objetivo. Sin embargo, solo en Suecia se aboga por facilitar una formación específica a los equipos de dirección de los centros escolares con el fin de que cobren más conciencia sobre los alumnos que sufren problemas de carácter psicosocial, como, por ejemplo, estrés grave o algún tipo de trauma.

La colaboración con los padres o familias de los estudiantes es fundamental para poder garantizar la correcta integración del alumnado migrante y, como tal, así se reconoce en los documentos oficiales de todos los sistemas educativos considerados, con excepción del Reino Unido (Inglaterra). Aun así, los ámbitos de participación parental contemplados tienen un alcance más amplio en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) y Eslovenia, donde se recomienda que los centros escolares y los docentes colaboren con los padres de los alumnos no solo en cuestiones educativas, sino también con el fin de satisfacer todas las necesidades de tipo sanitario, social y emocional que pudieran afectar al desarrollo y progreso académico de los alumnos.

Por último, con el fin de poder satisfacer las necesidades globales de los alumnos de procedencia migrante, en los documentos oficiales de Alemania (Brandeburgo), España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Italia, Austria, Portugal, Eslovenia y Finlandia, se anima a los centros escolares a colaborar con profesionales externos y organizaciones locales (como pueden ser servicios sociales y sanitarios, ONG, etc.). Sin embargo, la importancia de este tipo de colaboraciones no solo para el fomento del desarrollo y progreso académico de los alumnos migrantes, sino para poder responder a sus necesidades de apoyo psicosocial solo se aborda en España (Comunidad Autónoma de Cataluña).

Los resultados que acabamos de exponer ponen de manifiesto que solo las máximas autoridades educativas de **España (Comunidad Autónoma de Cataluña), Eslovenia y Suecia** promueven la adopción de un enfoque escolar integral, en el que se tengan en consideración las necesidades globales de los menores, respecto a una o más de las políticas/medidas discutidas en este informe (véase el Gráfico II.3.2). En Suecia, este enfoque se refiere a los equipos de dirección de los centros escolares, en Eslovenia, a la participación parental y, en España (Comunidad Autónoma de Cataluña), tanto a la participación parental como a la colaboración con organizaciones locales.

Gráfico II.3.2. Políticas relacionadas con la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en los centros escolares, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18

Sistemas educativos:	Atención de las necesidades globales de los alumnos	Apoyo a los docentes en la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores	Fomento de la adopción de un enfoque escolar integral con el fin de poder atender las necesidades globales de los alumnos migrantes
Con políticas integrales	ES (Cataluña), PT, FI, SE	DE (Brandeburgo), ES (Cataluña), IT, PT, SI, FI, SE	ES (Cataluña), SI, SE
Con políticas solo en ciertos ámbitos	DE (Brandeburgo), FR, IT, AT, SI, UK-ENG	FR, AT, UK-ENG	DE (Brandeburgo), FR, IT, AT, PT, FI
Sin normativas/recomendaciones de primer nivel			UK-ENG

Fuente: Eurydice.

Notas relativas a países concretos

Reino Unido (ENG): a partir del curso escolar 2018/19, ya no es obligatorio evaluar el nivel de inglés como lengua adicional de los alumnos.

II.4. CONCLUSIONES

En la segunda parte de este informe se han analizado las políticas y medidas de primer nivel, implementadas en diez sistemas educativos, relativas a cuestiones directamente relacionadas con la integración de los alumnos de procedencia migrante en los centros escolares. Algunas de estas cuestiones son, por ejemplo, la evaluación inicial de los conocimientos y competencias de los alumnos migrantes recién llegados; la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de instrucción y de la(s) lengua(s) familiar(es); el desarrollo de las habilidades no solo académicas, sino también sociales y emocionales de los alumnos; la impartición de una educación intercultural; la prestación de apoyo a los docentes y a los equipos de dirección de los centros escolares y la participación de los padres y de la comunidad escolar en general.

Por motivos analíticos, estos elementos se han estudiado en relación con dos ejes principales: la diversidad lingüística y cultural y la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores a la hora de atender las necesidades de los alumnos migrantes. Aunque estos dos ejes se han analizado de forma separada, esto no implica que uno sea más importante que el otro o que pueda obviarse alguno de ellos, puesto que son dos caras de una misma moneda.

A lo largo de este informe se ha hecho referencia a una gran variedad de estudios académicos, en los que se destaca la importancia de cada una de las áreas analizadas. En este sentido, resulta evidente que, para poder abordar la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares de forma integral y sistemática, es necesario prestar especial atención a todos estos ámbitos.

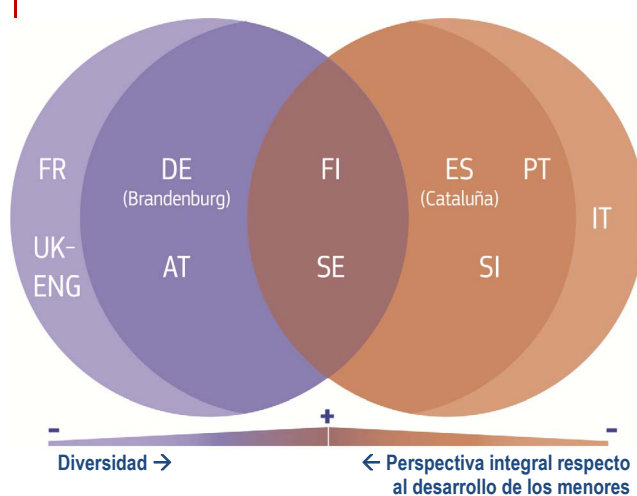
Por otro lado, debe tenerse en cuenta que el contexto general en el que operan estos sistemas educativos influye, sin duda, en la naturaleza de las políticas y medidas de primer nivel que se han analizado. Estos factores contextuales son, entre otros, las prioridades políticas de los gobiernos, los países de origen de las poblaciones migrantes y también las características concretas del sistema educativo en cuestión, como, por ejemplo, su grado de (des)centralización a nivel político. Aun así, no ha sido posible tener todos estos factores contextuales en cuenta en la elaboración de este análisis.

En el Gráfico II.4.1, en el que se presentan de forma concisa los resultados obtenidos en el análisis, puede observarse hasta qué punto se presta atención a estos dos ejes principales (la diversidad lingüística y cultural y la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores) en cada uno de los diez sistemas educativos analizados. Son especialmente llamativos los casos de Finlandia y Suecia, dado que estos dos países son los que más atención prestan a ambas dimensiones. En términos de diversidad, ambos sistemas educativos han desarrollado un plan de estudios específico para la enseñanza de la lengua de instrucción como lengua adicional o segunda lengua. Cualquier alumno puede cursar este plan de estudios a lo largo de su vida escolar. Asimismo, en ambos sistemas educativos también se han elaborado programaciones específicas para la enseñanza de lenguas familiares. Concretamente, en Suecia, las lenguas familiares de los menores forman parte del proceso de evaluación global que han de pasar todos los alumnos migrantes recién llegados cuando acceden al sistema escolar. En Finlandia, este tipo de enseñanza se imparte dentro de un plan de estudios en el que se fomenta el plurilingüismo entre todos los alumnos y se promueve el desarrollo de una conciencia lingüística. Algunos docentes que imparten clases de lenguas familiares han nacido en Finlandia o Suecia, por lo que han estudiado y se han formado en dichos países. Por otro lado, las autoridades públicas locales son las encargadas de garantizar que haya un número suficiente de profesores de lenguas familiares en los centros escolares. Por último, la educación intercultural ocupa un lugar destacado en los planes de estudio de ambos países, dado que, en Suecia, se considera un principio general y, en Finlandia, un tema transversal. De hecho, en 2018, el gobierno finlandés asignó fondos específicos para la organización de actividades de desarrollo profesional continuo en el ámbito de la diversidad cultural, en las que se abordaron temas como la educación intercultural.

Por otro lado, Finlandia y Suecia también cuentan con medidas y políticas muy amplias y completas en cuanto a la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores. Esto significa que adoptan un enfoque global en sus procesos de evaluación inicial (es decir, que tienen en cuenta no solo las necesidades académicas de los alumnos migrantes recién llegados, sino también sus necesidades sociales y emocionales) y hacen hincapié en la conveniencia de que el apoyo de carácter psicosocial que se presta en los centros escolares se adapten a las necesidades específicas de los alumnos migrantes. En Suecia, los documentos oficiales recomiendan facilitar a estos alumnos medidas adicionales de apoyo al

aprendizaje, así como ayuda para fomentar su integración social por medio de actividades extraescolares, mientras que el plan de estudios finlandés considera el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes como una competencia transversal. Tanto las máximas autoridades educativas de Finlandia como las de Suecia organizan o promueven actividades de desarrollo profesional continuo con el fin de mejorar las capacidades de los docentes a la hora de adoptar una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores en estos ámbitos. Asimismo, en Suecia, también se ha organizado un curso de desarrollo profesional continuo con el fin de promover la sensibilización de los equipos de dirección de los centros escolares respecto a las necesidades globales de los alumnos migrantes.

Gráfico II.4.1. Foco de atención de las políticas relativas a la diversidad lingüística y cultural y a la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores, en educación primaria, secundaria general y FP (CINE 1-3), 2017/18



Fuente: Eurydice.

En la enseñanza de la lengua de instrucción: el desarrollo de una conciencia lingüística se considera una competencia transversal que debe abordarse en todas las asignaturas del plan de estudios y se llama la atención de los alumnos sobre los componentes lingüísticos de la lengua y sobre cómo funciona el lenguaje desde el punto de vista estructural. En Austria, a partir de 2018, todos los alumnos que acceden al sistema escolar (tantos los nacidos en el país como los migrantes) deben someterse a un procedimiento estandarizado para evaluar su nivel de alemán. Por último, la educación intercultural se considera un tema transversal en los planes de estudio tanto de Alemania (Brandeburgo) como de Austria.

En comparación con la situación que se vive en Alemania (Brandeburgo) y Austria, las políticas y medidas relacionadas con el fomento de la diversidad en España (Comunidad Autónoma de Cataluña) no tienen un carácter distintivo. Aun así, este sistema educativo sí destaca en la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores. En este caso, se presta especial atención a las necesidades globales de los alumnos migrantes en diversos ámbitos, como, por ejemplo, los procedimientos de evaluación inicial y continua, las medidas de apoyo al aprendizaje que se les prestan tanto dentro como fuera del aula y el desarrollo de medidas de apoyo psicosocial específicas. Por otro lado, las máximas autoridades educativas intentan fomentar el desarrollo por parte de los docentes de las capacidades necesarias para poder atender las necesidades no solo académicas, sino también socioemocionales de los alumnos de procedencia migrante mediante la organización o el apoyo de actividades de desarrollo profesional continuo. Por último, en los documentos oficiales, se hace hincapié en la importancia de garantizar que el personal docente y los centros escolares colaboren con los padres de los alumnos migrantes y con organizaciones de carácter local para poder satisfacer las necesidades académicas, sociales y emocionales de los estudiantes.

Por otro lado, las políticas y medidas adoptadas en Alemania (Brandeburgo) y, especialmente, en Austria, prestan gran atención a la diversidad, pero no son especialmente reseñables en cuanto a la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores.

En ambos países, las máximas autoridades educativas ofrecen a los alumnos clases de sus lenguas familiares. En Austria, de hecho, se ha elaborado una programación específica para este tipo de enseñanza. Tanto en Austria como en Alemania, algunos de los docentes que imparten clases de lenguas familiares han nacido en territorio nacional y, por tanto, se han educado y formado allí. Por otro lado, las autoridades públicas de cada L nder son las encargadas de garantizar que haya un número suficiente de profesores de lenguas familiares en los centros escolares. Además, en ambos países, se presta una gran atención a la

Si atendemos al alcance de las medidas relativas a la adopción de una perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores, por detrás de España (Comunidad Autónoma de Cataluña), se encuentran Portugal y Eslovenia. Aunque estos dos últimos sistemas educativos tampoco destacan en el campo de la diversidad, sus políticas y medidas sí tienen en cuenta las necesidades globales de los alumnos migrantes en, al menos, ciertos ámbitos. Concretamente, en Portugal, se tienen en consideración las necesidades sociales y emocionales de los alumnos migrantes durante el proceso de evaluación inicial y, más adelante, a la hora de facilitarles medidas de apoyo al aprendizaje en las clases ordinarias. Asimismo, el bienestar general de los alumnos migrantes (como, por ejemplo, el hecho de que se sientan aceptados) es un factor al que se hace referencia en el marco de competencias para la formación inicial del profesorado. Por otro lado, en Eslovenia, se fomenta el desarrollo por parte de los docentes de habilidades que les permitan atender las necesidades globales de los alumnos migrantes, tanto a través del marco de competencias para la formación inicial del profesorado como por medio de actividades de desarrollo profesional continuo específicas. Es más, en los documentos oficiales, se les recomienda que establezcan una relación colaborativa con los padres con el fin de fomentar el desarrollo académico y socioemocional de los estudiantes, así como su bienestar.

En Francia y el Reino Unido (Inglaterra), se han desarrollado políticas y medidas específicas para reforzar la enseñanza de la lengua de instrucción. Por ejemplo, en el Reino Unido (Inglaterra), se considera que todos los docentes han de contribuir a desarrollar la expresión oral, la capacidad de lectoescritura y el vocabulario de todos los alumnos porque estos elementos son parte integral de todas las asignaturas. En lo que respecta a los alumnos que tienen el inglés como lengua adicional, se espera que el profesorado les ofrezca oportunidades de aprendizaje que les ayuden a desarrollar sus conocimientos de inglés. Por otro lado, en Francia, en el currículo nacional se establece expresamente que todos los profesores han de ser un modelo lingüístico para todos los alumnos. Asimismo, las máximas autoridades educativas han definido diversos niveles de competencia con el fin de llevar a cabo una evaluación continua de los conocimientos de francés de los alumnos migrantes.

Por otro lado, en Italia, los documentos oficiales destacan la importancia del apoyo y de la educación entre iguales, especialmente, gracias a la ayuda de estudiantes de segunda generación, que hacen el papel de guías y tutores para los alumnos migrantes recién llegados. Asimismo, también se fomenta la organización de actividades extraescolares como vía para promover la integración social y el aprendizaje de los alumnos migrantes, entre otras cosas, mediante la participación en ellas de sus familias.

GLOSARIO

I. Definiciones

Actividades extraescolares: son actividades realizadas en los centros escolares (o vinculadas a los centros escolares) que no forman parte del plan de estudios y se desarrollan fuera del horario normal de clases. Estas actividades suelen tener, generalmente, carácter voluntario.

Alumnos migrantes de primera generación: son niños y jóvenes nacidos fuera del país de acogida (es decir, fuera del país en el que residen actualmente), cuyos padres y madres también han nacido en el extranjero, y que se han incorporado al sistema de educación formal del país de acogida.

Alumnos migrantes de segunda generación: son niños y jóvenes nacidos en el país en el que residen actualmente, cuyos padres y/o madres han nacido en el extranjero (primera generación), y que se han incorporado al sistema de educación formal del país de acogida.

Alumnos migrantes recién llegados: se refiere, en este caso, a niños y jóvenes migrantes de primera generación que, al acceder al sistema de educación formal del país de acogida, pueden tener derecho a beneficiarse de medidas de apoyo adicionales para facilitar su integración en los centros escolares (como, por ejemplo, clases preparatorias, clases adicionales de la lengua de instrucción, etc.). El plazo temporal durante el cual se considera a estos niños y jóvenes "alumnos migrantes recién llegados" y las medidas de apoyo adicionales que se ponen a su disposición varían de un país a otro.

Alumnos migrantes retornados: son niños y jóvenes que han regresado a su país de nacionalidad (tras haber sido migrantes internacionales en otro país) y que se han incorporado al sistema de educación formal de este.

Alumnos/estudiantes migrantes (o de procedencia migrante): se refiere, en este caso, a niños y jóvenes de procedencia migrante que han accedido al sistema de educación formal del país de acogida.

Apoyo psicosocial: se refiere, en este caso, a diversos servicios facilitados en los centros escolares (o vinculados a los centros escolares) con los que se pretende ayudar a los alumnos migrantes (y a sus familias) a superar las dificultades. Estos servicios pueden intentar dar respuesta a necesidades emocionales/mentales, físicas/sanitarias, sociales o de otro tipo y tienen por objetivo fortalecer la capacidad de adaptación o resiliencia de los menores. Este tipo de apoyo puede prestarse únicamente durante la fase de acogida y/o mientras dure la escolarización del menor.

Autoridades locales: autoridades con jurisdicción en ámbitos territoriales por debajo del nivel regional. Este término puede referirse a representantes electos o a divisiones administrativas de las autoridades centrales.

Clases preparatorias: son clases o grupos diferenciados a través de los cuales se facilita a los alumnos migrantes recién llegados una formación lingüística intensiva y, en algunos casos, contenidos adaptados de otras materias con la intención de prepararlos para incorporarse a las clases ordinarias a la mayor brevedad posible. Los alumnos pueden asistir a clases preparatorias solo para algunas asignaturas (y asistir a clases ordinarias para el resto) o bien pasar en ellas toda la jornada escolar, normalmente durante un periodo limitado, antes de incorporarse plenamente a las clases ordinarias con el resto de alumnos. En función del país, también pueden denominarse clases "de iniciación", "de transición" o "de acogida".

Competencias sociales y emocionales: este término se refiere a una serie de conocimientos y habilidades que mejoran la capacidad de los menores para gestionar sus sentimientos, tratar a sus amigos, resolver problemas y hacer frente a las dificultades. Son habilidades esenciales para la vida que contribuyen positivamente al bienestar del individuo y propician una buena salud mental. A los niños que han desarrollado sus habilidades sociales y emocionales les resulta más fácil controlar sus reacciones, empatizar con otras personas, resolver conflictos y sentirse bien tanto consigo mismos como con el mundo que les rodea.

Conciencia lingüística: se refiere a la sensibilidad que tiene una persona respecto al conocimiento consciente de la naturaleza del lenguaje y su papel en la vida humana (Donmall, 1985). Es decir, que hace que las personas sean conscientes de que el lenguaje es un sistema formal con sus propias reglas y de que su uso varía en función del contexto y la finalidad que se persiga (por ejemplo, no es lo mismo disculparse con un amigo que con nuestro jefe o convencer de algo a nuestro hermano que a un concejal del ayuntamiento).

De primer nivel/máximas (en referencia a autoridades, normativas/recomendaciones, etc.): estos términos se refieren al nivel más alto de autoridad con competencia en materia de educación que hay en un país. Normalmente, se trata de un organismo de ámbito nacional (estatal), aunque, en el caso de Bélgica, Alemania, España y el Reino Unido, las *Communautés*, *Länder*, comunidades autónomas y *devolved administrations*, respectivamente, están a cargo de todas o casi todas las competencias relativas a educación. Por ello, estas administraciones son consideradas las máximas autoridades competentes en aquellas áreas sobre las que tienen responsabilidad. En los casos en los que estas comparten responsabilidades con administraciones de ámbito nacional (estatal), ambas se consideran autoridades de primer nivel. En este informe, se hace referencia a los documentos de carácter político (es decir, normativas, recomendaciones, estrategias, planes de acción, materiales de orientación, etc.) publicados por las máximas autoridades educativas con el término de "documentos oficiales". En función de su categoría, estos pueden ser de obligado cumplimiento o no.

Desarrollo profesional continuo (DPC): se refiere a actividades de formación continua cursadas por el profesorado a lo largo de su carrera docente con el fin de ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, habilidades y aptitudes. Puede ser formal o no formal e incluir tanto formación de carácter pedagógico como formación relativa a la materia impartida. Asimismo, puede impartirse en distintos formatos, como, por ejemplo: cursos, talleres, actividades de observación entre iguales y prestación de apoyo mediante el establecimiento de redes de profesores. En ciertos casos, las actividades de desarrollo profesional continuo pueden llevar a los docentes a obtener cualificaciones complementarias.

Educación compensatoria: se refiere, en este caso, a programas formativos que tienen por objetivo ayudar a jóvenes con una edad superior a la de escolarización obligatoria y que, por diversas razones, no fueron nunca a la escuela o bien abandonaron los estudios de forma prematura a adquirir el nivel educativo que les correspondería.

Educación intercultural (y actividades interculturales): promueve el entendimiento entre personas y culturas distintas. Implica el ejercicio de una práctica docente que acepte y respete la normalidad de la diversidad en todos los ámbitos de la vida. Asimismo, tiene por objeto explorar, examinar y cuestionar cualquier tipo de estereotipo y forma de xenofobia, así como promover la igualdad de oportunidades para todos.

Enfoque escolar integral: se refiere a una combinación de iniciativas y estrategias políticas encaminadas a paliar las desventajas educativas a través de las cuales toda la comunidad escolar (equipos de dirección de los colegios, profesores y demás personal escolar, alumnos, padres y familias) participa en un proyecto mancomunado, colectivo y cooperativo junto a sectores interesados, profesionales y servicios de carácter externo.

Enseñanza de la lengua de instrucción como segunda lengua/lengua adicional: se refiere a la enseñanza de la lengua de instrucción a alumnos para los que esta no es su lengua materna/primer lengua.

Enseñanza y evaluación diferenciadas: (también "aprendizaje diferenciado" o, en círculos educativos, sencillamente, "diferenciación") es un enfoque pedagógico que implica proporcionar diferentes vías para el aprendizaje a estudiantes con distintas capacidades que se encuentran en una misma aula, en lo que respecta a: la adquisición de contenidos; el procesamiento, construcción o comprensión de ideas; y el desarrollo de materiales didácticos y herramientas/materiales de evaluación que permitan a todos los alumnos dentro del aula aprender de forma efectiva, independientemente de sus diferentes aptitudes individuales.

Estrategia: documento oficial de carácter político desarrollado por autoridades de primer nivel con el fin de lograr un objetivo final. Una estrategia puede definir una visión más global, marcar metas y objetivos (cualitativos y cuantitativos), describir procedimientos, señalar a las autoridades y a los individuos responsables, identificar fuentes de financiación, hacer recomendaciones, etc.

Evaluación formativa: se refiere a la evaluación del progreso académico de los alumnos a lo largo de un curso académico. Su principal objetivo es identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y adaptar los métodos de enseñanza y aprendizaje utilizados según corresponda. Las acciones de evaluación formativa suelen ser diseñadas e implementadas por el propio profesorado, pero también pueden llevarse a cabo por medio de pruebas de carácter nacional.

Evaluación inicial: se refiere, en este caso, a la evaluación de los conocimientos previos (conocimientos, habilidades y competencias) y necesidades de apoyo de los alumnos migrantes recién llegados en relación con el idioma, el aprendizaje de otras materias de estudio y su bienestar socioemocional en el momento en el que llegan al país de acogida o empiezan el colegio allí.

Formación inicial del profesorado (FIP): incluye tanto educación preparatoria de carácter general como formación profesional. El componente general permite a los futuros profesores adquirir amplios conocimientos sobre una o más materias y les facilita una educación de carácter más amplio, mientras que el componente relativo a la formación profesional les ofrece una visión tanto teórica como práctica de su futura profesión. Además de cursos sobre psicología y métodos pedagógicos, la FIP suele incluir prácticas docentes no remuneradas en centros escolares. La formación inicial del profesorado no abarca la fase de inducción (o iniciación a la profesión docente), salvo en aquellos casos en los que la formación profesional solo tenga lugar durante este periodo.

FP (escolar): se refiere, en este caso, a itinerarios educativos de nivel CINE 2 o 3 que incluyen, al menos, a tiempo parcial, un periodo de formación escolar que puede alternarse con prácticas laborales en un centro de trabajo. Este tipo de programas pueden cursarse en centros escolares o en otras instituciones educativas.

Lengua familiar: es la lengua que los alumnos migrantes hablan con más frecuencia en sus casas. La lengua familiar es distinta a la lengua de instrucción que se utiliza en el ámbito escolar y, en la mayoría de los casos, también es la lengua materna o primera lengua de los alumnos.

Materiales de orientación: cualquier comunicación o documento oficial emitido por las máximas autoridades educativas con el fin de ayudar a los docentes y/o centros escolares a lograr los objetivos fijados.

Mediador/a intercultural: persona que contribuye a fomentar la integración de los alumnos migrantes en el entorno escolar. También pueden llevar a cabo labores de traducción e interpretación (como, por ejemplo, en reuniones entre padres y profesores) y/o ayudar a establecer vínculos entre los alumnos, sus familias, el centro escolar y/o la comunidad local, de forma más general.

Medidas de apoyo al aprendizaje en grupo: este término se refiere, en este caso, a un tipo concreto de apoyo adicional al aprendizaje que se presta a grupos (pequeños) de estudiantes con el fin de lograr los resultados de aprendizaje esperados.

Medidas de apoyo al aprendizaje individualizadas: su objetivo es atender las necesidades de los alumnos a nivel individual con el fin de que estos logren los objetivos de aprendizaje esperados. De esta forma, el foco de atención del proceso de aprendizaje se centra en los estudiantes, a los que se les pretenden ofrecer soluciones personalizadas que respondan a sus necesidades concretas.

Menores no acompañados: se refiere, en este caso, a niños y jóvenes (considerados "menores" según lo establecido en las normativas nacionales) que han nacido fuera del país en el que residen actualmente y que llegan al país de acogida sin estar acompañados por una persona adulta que esté a su cargo o que bien se quedan solos después de haber entrado en el país de acogida.

Niños y jóvenes de procedencia migrante: se refiere, en este caso, a niños y jóvenes migrantes recién llegados/de primera generación, de segunda generación o bien retornados. Estos pueden tener distintas razones para migrar (como, por ejemplo, motivos económicos o políticos) y encontrarse en diversas situaciones jurídicas (dado que pueden ser ciudadanos, residentes, solicitantes de asilo, refugiados, menores no acompañados o migrantes irregulares). La duración de su estancia en el país de acogida puede ser a corto o largo plazo y pueden tener derecho o no a acceder al sistema de educación formal del país de acogida. Esto incluye a niños y jóvenes migrantes tanto de dentro como de fuera de la UE, aunque este informe no tiene en consideración a aquellos individuos pertenecientes a minorías étnicas que hayan estado viviendo en el país de acogida durante más de dos generaciones (véase también **alumnos migrantes**).

Permiso de residencia: cualquier tipo de autorización para residir en el país de acogida que haya sido emitida por autoridades nacionales y tenga una validez mínima de 3 meses. En el caso de los Estados miembros de la UE, un permiso de residencia permite a los nacionales de terceros países residir legalmente en su territorio. Los permisos de residencia pueden emitirse por motivos educativos, familiares, laborales, de asilo, etc., pero no reconocen necesariamente el derecho del beneficiario a trabajar en dicho país.

Perspectiva integral respecto al desarrollo de los menores: pasa por la adopción de un enfoque integral en la práctica docente. Implica la creación de entornos de aprendizaje en los que no solo se promueva la adquisición de conocimientos y habilidades académicas, sino también el desarrollo de las competencias sociales y emocionales y el bienestar de cada uno de los alumnos a nivel particular. El fin que persigue es garantizar que todos los menores estén/se sientan sanos, seguros, involucrados, apoyados y estimulados.

Profesores de apoyo: se trata de personal auxiliar (o de docentes plenamente cualificados) que ayudan a los profesores titulares a prestar apoyo a los alumnos.

Profesores de asignaturas centradas en materias concretas: profesores de cualquier asignatura de naturaleza no lingüística que forme parte del plan de estudios.

Responsabilidad de las autoridades locales/centros escolares: significa que, según lo establecido en documentos oficiales, las máximas autoridades educativas delegan en las autoridades locales o en los centros escolares la obligación de tomar decisiones en un determinado ámbito normativo.

Seguimiento: se refiere, en este caso, a un proceso de recopilación y análisis de información con el fin de comprobar el nivel de rendimiento del sistema educativo respecto a los objetivos y estándares previamente definidos y posibilitar la introducción de cualquier cambio que fuera necesario. Los datos que se utilizan para este fin pueden incluir, por ejemplo, los resultados de autoevaluaciones realizadas por los propios centros escolares, pruebas externas u otro tipo de evaluaciones de carácter nacional, indicadores de rendimiento específicos o conclusiones obtenidas en estudios internacionales (como PIRLS, TIMSS, PISA, etc.).

Solicitantes de asilo: son personas que han presentado una solicitud de protección internacional o bien los hijos de un/a solicitante de asilo que estén incluidos en dicha solicitud.

Valoración del impacto: se refiere a informes, estudios y análisis de carácter nacional sobre medidas/políticas eficaces, elaborados o encargados por autoridades educativas oficiales. Con el fin de evaluar el impacto de una política o medida, también pueden utilizarse estudios o análisis de distintos tipos, como, por ejemplo, estudios experimentales en los que se recojan datos de muestra de centros escolares u otro tipo de estudios realizados por organismos públicos, universidades o grupos de expertos.

II. Clasificación CINE

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) se ha desarrollado con el fin de facilitar la realización de comparaciones entre los indicadores y datos estadísticos relativos a educación de distintos países partiendo de unas definiciones normalizadas e internacionalmente consensuadas. La CINE abarca todas las posibilidades organizadas y continuadas de aprendizaje que se brindan a niños, jóvenes y adultos, incluidos quienes tienen necesidades especiales de educación, independientemente de la institución o entidad que las imparta o de la forma de hacerlo. La primera recopilación de datos estadísticos basada en esta nueva clasificación (CINE 2011) se realizó en 2014 (textos y definiciones extraídos de UNESCO, 1997, UNESCO/OCDE/Eurostat, 2013 y UNESCO/Instituto de Estadística de la UNESCO, 2011).

CINE 0: educación de la primera infancia

Los programas del nivel 0 (preescolar), definidos como la fase inicial de la educación organizada, están destinados esencialmente a familiarizar a niños de muy corta edad con un entorno de tipo escolar; esto es, servir de puente de transición entre el hogar y el ambiente escolar. Al término de estos programas, la educación de los niños prosigue con el ingreso en el nivel 1 (educación primaria).

Los programas del nivel CINE 0 suelen ser impartidos en instituciones educativas o entornos institucionalizados (escuelas, centros comunitarios, hogares) preparados para acoger grupos de niños.

Los contenidos educativos de los programas de desarrollo educacional de la primera infancia (nivel CINE 010) están orientados a niños de muy corta edad (de entre 0 y 2 años), mientras que los programas de educación preprimaria (nivel CINE 020) se orientan a niños de por lo menos 3 años de edad.

CINE 1: educación primaria

Las actividades educativas y de aprendizaje de los programas de educación primaria están principalmente destinadas a proporcionar a los estudiantes destrezas básicas en lectura, escritura y matemáticas (es decir, alfabetismo y utilización de números) y sentar una sólida base para el aprendizaje y la comprensión de las áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal, como preparación a la educación secundaria baja. Estos programas privilegian el aprendizaje a un nivel de complejidad básico con muy poca o ninguna especialización.

Este nivel se comienza con entre 5 y 7 años de edad, tiene carácter obligatorio en todos los países y suele tener una duración de entre cuatro y seis años.

CINE 2: educación secundaria baja

Los programas del nivel CINE 2, o educación secundaria baja, suelen reforzar los procesos básicos de enseñanza y aprendizaje iniciados en el nivel CINE 1. En general, el objetivo educacional que se persigue es sentar las bases para el desarrollo personal y el aprendizaje a lo largo de la vida que preparan a los alumnos para oportunidades de educación adicionales. En este nivel, los programas suelen aplicar un modelo más orientado por asignaturas con el fin de introducir conceptos teóricos sobre una amplia gama de temas.

Por lo general, este nivel se comienza en torno a los 11 o 12 años de edad y suele finalizarse a los 15 o 16, coincidiendo, a menudo, con el final de la enseñanza obligatoria.

CINE 3: educación secundaria alta

Los programas del nivel CINE 3, o educación secundaria alta, suelen tener como principal objetivo consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria o superior, o bien proporcionar destrezas pertinentes al empleo o ambos. Los programas de este nivel imparten a los estudiantes un tipo de instrucción más especializada, avanzada y más orientada por asignaturas que los programas de educación secundaria baja (nivel CINE 2). Asimismo, presentan un mayor grado de diferenciación y ofrecen un espectro más amplio de opciones y ramificaciones dentro del mismo nivel.

Por lo general, este nivel comienza al finalizar la enseñanza obligatoria. La edad típica de ingreso de los estudiantes es de 15 o 16 años. Suele ser necesario cumplir una serie de requisitos de ingreso (como, por ejemplo, haber completado la enseñanza obligatoria) u otro tipo de requisitos mínimos. La duración del nivel CINE 3 varía entre los dos y los cinco años.

CINE 4: educación postsecundaria no terciaria

Los programas de educación postsecundaria no terciaria refuerzan los conocimientos adquiridos en educación secundaria con el fin de ofrecen actividades educativas y de aprendizaje que preparen a los estudiantes para entrar en el mercado laboral y/o acceder a la educación terciaria. Normalmente están dirigidos a estudiantes que han concluido la educación secundaria alta (nivel CINE 3), pero que desean ampliar sus conocimientos y tener un mayor número de oportunidades a su disposición. Estos programas no suelen ser mucho más avanzados que los programas de educación secundaria alta, dado que suelen servir para ampliar – en lugar de profundizar en – los conocimientos, destrezas y competencias de los alumnos, lo que significa que se encuentran por debajo del mayor nivel de complejidad que caracteriza a la educación terciaria.

CINE 5: educación terciaria de ciclo corto

Los programas de nivel CINE 5, o educación terciaria de ciclo corto, suelen estar destinados a impartir al participante conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Estos programas se caracterizan por estar basados en un componente práctico, estar orientados a ocupaciones específicas y preparar al estudiante para el mercado laboral. Sin embargo, también pueden facilitar el ingreso a otros programas de educación terciaria.

Los programas académicos de educación terciaria de un nivel inferior al grado en educación terciaria o nivel equivalente también se clasifican en el nivel CINE 5.

CINE 6: grado en educación terciaria o nivel equivalente

Con frecuencia, los programas de nivel CINE 6, o grado en educación terciaria o nivel equivalente, están destinados a impartir al participante conocimientos, destrezas y competencias académicas o profesionales intermedias que conducen a un primer título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel son esencialmente teóricos, si bien pueden incluir un componente práctico, y están basados en investigación que refleja los últimos avances en el campo o las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente, los programas de nivel CINE 6 son ofrecidos por universidades y otras instituciones de educación superior.

CINE 7: nivel de maestría, especialización o equivalente

Los programas de nivel CINE 7, o nivel de maestría, especialización o equivalente, suelen tener como principal objetivo impartir al participante competencias académicas y/o profesionales avanzadas que conduzcan a un segundo título o a una certificación equivalente. Los programas de este nivel pueden incluir un importante componente de investigación, aunque no otorgan las certificaciones relacionadas al nivel de doctorado. Se caracterizan por ser esencialmente teóricos – si bien pueden incluir un componente práctico – y por estar basados en investigaciones que reflejan los últimos avances del campo o en las mejores prácticas profesionales. Tradicionalmente, este nivel lo ofrecen universidades y otras instituciones de educación superior.

CINE 8: nivel de doctorado o equivalente

Los programas de nivel CINE 8, o nivel de doctorado o equivalente, suelen tener como principal objetivo conducir a un título de investigación avanzada. Los programas de este nivel están dedicados a estudios avanzados e investigaciones originales, en tanto que suelen ser ofrecidos exclusivamente por instituciones de educación superior (universidades) dedicadas a la investigación. Se imparten programas de doctorado tanto en el campo académico como en el profesional.

Para obtener más información sobre la clasificación CINE, consulte el documento (en inglés): <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isc-ed-2011-en.pdf> [consultado en junio de 2018].

REFERENCIAS

- Ahad, A. y Benton, M., 2018. *Mainstreaming 2.0. How Europe's Education Systems can Boost Migrant Integration*. Integration Futures Working Group. Migration Policy Institute Europe [pdf]. Disponible en: <https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/EduMainstreaming2.0-FINAL.pdf> [Consultado el 6 de junio de 2018].
- Allen, K. y Kern, M.L., 2017. *School Belonging in Adolescents. Theory, Research and Practise*. Springer Briefs in Psychology [pdf]. Disponible en: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-981-10-5996-4.pdf> [Consultado el 6 de junio de 2018].
- Arnot, M. y Pinson, H., 2005. *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge: Facultad de Educación, Universidad de Cambridge [pdf]. Disponible en: <https://www.educ.cam.ac.uk/people/staff/arnot/AsylumReportFinal.pdf> [Consultado el 15 de mayo de 2018].
- Axelsson, M. y Magnusson, U., 2012. Flerspråkighet och kunskapsutveckling. En: K. Hyltenstam, M. Axelsson e I. Lindberg (ed.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt* (Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2012). Estocolmo: Vetenskapsrådet, p. 247-367.
- Bailey, A.L. et al., 2007. Further specifying the language demands of school. En: A.L. Bailey (ed.). *The language demands of school: Putting academic English to the test*. New Haven, Connecticut: Yale University Press, p. 103-156.
- Basch, C.E., 2010. Healthier students are better learners: A missing link in school reforms to close the achievement gap. *Equity Matters: Research Review* N° 6 [pdf]. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523998.pdf> [Consultado el 15 de mayo de 2018].
- Brunello, G. y De Paola, M., 2017. *School Segregation of Immigrants and its Effects on Educational Outcomes in Europe*. EENEE Analytical Report N° 30 [pdf]. Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73d66b98-f738-11e6-8a35-01aa75ed71a1/language-en> [Consultado el 7 de junio de 2018].
- Bunar, N., 2017. *Migration and Education in Sweden: Integration of Migrants in the Swedish School and Higher Education Systems*. NESET II ad hoc question N° 3/2017 [pdf]. Disponible en: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2016/02/Migration-and-Education-in-Sweden.pdf> [Consultado el 7 de junio de 2018].
- Bush, B., 2011. Trends and innovative practices in multilingual education in Europe: An overview. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), p. 541-549.
- Campani, G., 2014. Intercultural curriculum in neo-nationalist Europe. *Studi sulla formazione, [S.l.]*, p. 77-97 [en línea]. Disponible en: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/15035> [Consultado el 5 de junio de 2018].
- Cefai, C. et al., 2014. Circle time for social and emotional learning in primary school. *Pastoral Care in Education*, 32(2), p. 116-130.
- Cefai, C., 2008. *Promoting resilience in the classroom: A guide to developing pupils' emotional and cognitive skills*. Londres: Jessica Kingsley.
- Comisión Europea, 2007. Commission staff working document 'Towards more knowledge-based policy and practice in education and training', SEC (2007)1098.
- Comisión Europea, 2008. *Green Paper - Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. SEC(2008) 2173. COM(2008) 423 final [en línea]. Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7a1f2071-3a01-4ced-ae9-dbf9310f6da3/language-en> [Consultado el 5 de junio de 2018].
- Comisión Europea, 2013. *Study on education support to newly arrived migrant children*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea, 2015. *Language teaching and learning in multilingual classrooms* [pdf]. Disponible en: http://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf [Consultado el 25 de julio de 2018].

Comisión Europea, 2017a. *How culture and the arts can promote intercultural dialogue in the context of the migratory and refugee crisis*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea, 2017b. *Migrants in European schools. Learning and maintaining languages. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)* [pdf]. Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c0683c22-25a8-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-67513028> [Consultado el 25 de julio de 2018].

Comisión Europea, 2017c. *Preparing teachers for diversity. The role of initial teacher education. Final Report to DG Education, Youth, Sport and Culture of the European Commission* [pdf]. Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1/language-en> [Consultado el 25 de julio de 2018].

Comisión Europea, 2017d. *Rethinking language education and linguistic diversity in schools. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)* [pdf]. Disponible en: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-69196245> [Consultado el 25 de julio de 2018].

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017a. *Compulsory Education in Europe – 2017/18. Eurydice Facts and Figures*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017b. *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017c. *The Structure of the European Education Systems. – 2017/18. Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017d. *Support Mechanisms for Evidence-Based Policy-Making in Education*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe. Access, Progression and support. Eurydice report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop, 2014. *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Consejo de Europa, 2015. *The language dimension in all subjects. A handbook for curriculum development and teacher training* [pdf]. Disponible en: <https://www.ecml.at/coe-docs/language-dimensions-subjects-EN.pdf> [Consultado el 4 de junio de 2018].

Cummins, J., 2001. *Bilingual Children's Mother tongue: Why is it important for education?* [pdf]. Disponible en: http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf [Consultado el 12 de junio de 2018].

Cummins, J., 2009. Transformative Multiliteracies Pedagogy: School-based Strategies for Closing the Achievement Gap. *Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners*, 11 (2), p. 38-56.

Cummins, J., 2012. The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25(8), p. 1973-1990.

Cummins, J., Baker, C. y Homberger, N.H., 2001. *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Inglaterra: Multilingual Matters.

Donmall, B.G. (ed.), 1985. *Language awareness*. Londres: CLIT.

- Duarte, J., 2011. Migrants' educational success through innovation: The case of the Hamburg bilingual schools. *International Review of Education. Journal of Lifelong Learning*, 57(5-6), p. 631-649.
- Durlak, J.E. et al., 2011. The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), p. 405-432.
- Ellis, E.M., 2012. Language awareness and its relevance to TESOL. *University of Sydney Papers in TESOL*, 7, p. 1-23.
- Eurostat, 2018. *Migrant integration statistics introduced* [en línea]. Disponible en: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migrant_integration_statistics_introduced [Consultado en junio de 2018].
- Farrington, C.A. et al., 2012. *Teaching adolescents to become learners – The role of non cognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Chicago, Illinois: Consortium on Chicago School Research [pdf]. Disponible en: <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/publications/Noncognitive%20Report.pdf> [Consultado el 15 de mayo de 2018].
- Fass, D., Hajisoteriou, C. y Angelides, P., 2014. Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), p. 300-318.
- Fisher, M. y De Bell, D., 2007. Approaches to parenting. En: D., De Bell (ed.). *Public health practice and the school-age population*. Londres: Hodder Arnold [pdf]. Disponible en: <http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2017/03/MPG-Back-to-School-Responding-to-the-needs-of-newcomer-refugee-youth.pdf> [Consultado el 23 de marzo de 2018].
- Gabrieli, C., Ansel, D. y Krachman, S. B., 2015. *Ready to be counted: The research case for education policy action on non-cognitive skills*. Boston, Massachusetts: Transforming Education [pdf]. Disponible en: https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/06/ReadytoBeCounted_Release.pdf [Consultado el 15 de mayo de 2018].
- Garcia, O., 2009. *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Malden (Massachusetts) y Oxford: Basil/Blackwell.
- Goodenow, C., 1993. Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13(1), p. 21-43 [pdf]. Disponible en: <https://www.researchgate.net/> [Consultado el 7 de junio de 2018].
- Halinen, I., Harmanen, M. y Mattila, P., 2015. *Making Sense of Complexity of the World Today: Why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning* [pdf]. Disponible en: https://www.opf.fi/download/173262_cidree_yb_2015_halinen_harmanen_mattila.pdf [Consultado el 15 de mayo de 2018].
- Hamilton, P.L., 2013. It's not all about academic achievement: Supporting the social and emotional needs of migrant worker children. *Pastoral Care in Education*, 31(2), p. 173-190.
- Hek, R., 2005. *The experiences and needs of refugee and asylum seeking children in the UK: A literature review*. Nottingham: DFES Publications [pdf]. Disponible en: <http://dera.ioe.ac.uk/5398/1/RR635.pdf> [Consultado el 15 de mayo de 2018].
- Heppt, B. et al., 2014. The Role of Academic-Language. Features for reading comprehension of language-minority students and students from low-SES Families. *Reading Research Quarterly*, 50(1), p. 61-82.
- Herdina, P. y Jessner, U., 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. y Siarova, H. *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned, NESET II report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2017 [pdf]. Disponible en: <http://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2015/08/Multilingualism-Report.pdf> [Consultado el 25 de julio de 2018].
- Huddleston, T. y Wolffhardt, A., 2016. Back to school: Responding to the needs of newcomer refugee youth.

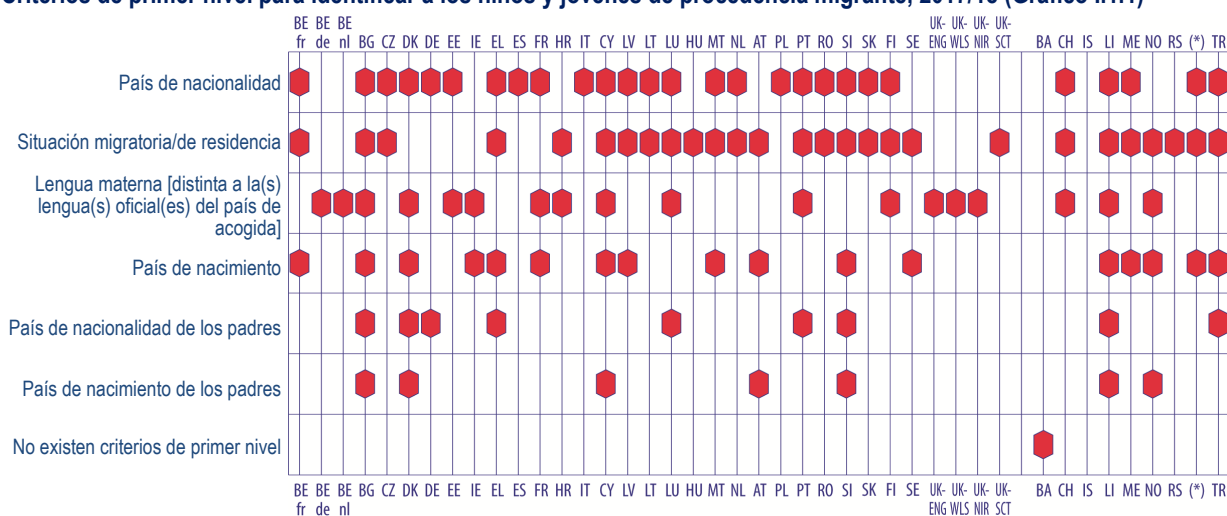
- Hunt, P. *et al.*, 2015. A Whole School Approach: Collaborative Development of School Health Policies, Processes, and Practices. *Journal of School Health*, 85(11), p. 802-809.
- Hyltenstam, K. y Milani, T., 2012. Flerspråkighetens sociopolitiska och sociokulturella ramar. En: K. Hyltenstam, M. Axelsson e I. Lindberg (ed.). *Flerspråkighet – en forskningsöversikt*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2012). Estocolmo: Vetenskapsrådet, p. 17-152.
- Jones, D.E., Greenberg, M., y Crowley, M., 2015. Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), p. 2283-2290.
- Kirova, A. y Prochner, L., 2015. Otherness in Pedagogical Theory and Practice: The Case of Roma. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), p. 381-398.
- Koehler, C., 2017. *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*. NESET II ad hoc question N° 1/2017.
- Krachman, S.B, LaRocca, R. y Gabrieli, Ch., 2018. Accounting for the whole child. *Educational Leadership*, p. 28-34.
- Lanas, M., 2014. Failing intercultural education? 'Thoughtfulness' in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), p. 171-182.
- Le Pichon, E., 2016. *New Patterns of migration. New needs*. Draft Input Paper for Thematic Panel on rethinking literacies and language learning in Brussels 11 July 2016.
- Magnusson, U., 2013. Paradigms in Swedish as a Second Language – Curricula for Primary School and Secondary School in Swedish as a Second Language. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), p. 61-82.
- Mariani, L., 1997. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. *Perspectives: A Journal of TESOL Italy*, 2, p. 15-18.
- Maslow, A.H., 1943. *A Theory of Human Motivation*. Originally published in *Psychological Review*, 50, p. 370-396.
- Maslow, A.H., 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96 [pdf]. Disponible en: <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm> [Consultado el 15 de mayo de 2018].
- Moffitt, T.E. *et al.*, 2011. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), p. 2693-2698. Disponible en: <http://www.pnas.org/content/108/7/2693> [Consultado el 15 de mayo de 2018].
- Network of Experts in Social Sciences and Education and Training 2008. *Education and migration strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers; An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts*.
- Nilsson, J. y Axelsson, M., 2013. "Welcome to Sweden...": Newly arrived students' experiences of pedagogical and social provision in introductory and regular classes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6(1), p. 137-164.
- Nilsson, J. y Bunar, N., 2016. Educational responses to newly arrived students in Sweden: Understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(4), p. 399-416.
- OCDE, 2004. *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. París: OECD Publishing.
- OCDE, 2009. *What works in immigrant education*. París: OECD Publishing.
- OCDE, 2015. *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. París: OECD Publishing.
- OCDE, 2016. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. París: OECD Publishing.

- OCDE, 2018. *The Resilience of Students with an Immigrant Background. Factors that shape well-being*. OECD Reviews of Migrant Education. París: OECD Publishing.
- Parlamento Europeo. Directorate-General for Internal Policies. Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. Education and Culture, 2017. Research for CULT Committee - Migrant Education: Monitoring and Assessment. Study [pdf]. Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU\(2017\)585903_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/585903/IPOL_STU(2017)585903_EN.pdf) [Consultado el 11 de octubre de 2018].
- Popov, O. y Stureson, E., 2015. Facing the pedagogical challenge of teaching unaccompanied refugee children in the Swedish school system. *Problems of education in the 21st century*, 64, p. 66-74.
- Porto, M., 2013. Language and intercultural education: an interview with Michael Byram. *Pedagogies: An International Journal*, 8(2), p. 143-162.
- Reakes, A., 2007. The education of asylum seekers: Some UK case studies. *Research in Education*, 77(1), p. 92-107.
- Roffey, S., 2016. Building a case for whole-child, whole school wellbeing in challenging contexts. *Educational and Child Psychology*, 33(2), p. 30-42.
- Rutter, J., 2006. *Refugee children in the UK*. Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.
- Santos, M.A. et al., 2016. Academic performance of native and immigrant students: A study focused on the perception of family support and control, school satisfaction, and learning environment. *Frontiers in Psychology*, 7 (1560).
- Schnepf, S., 2007. Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20(3), p. 527-545.
- Sinkkonen, H.-M. y Kytälä, M., 2014. Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, 29(2), p. 167-183.
- Sirin, S.R., 2005. Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), p. 417-453.
- Slade, S. y Griffith, D., 2013. A whole child approach to student success. *KEDI Journal of Educational Policy, Special issue*, p. 21-35.
- Sugarman, J., Morris-Lange S. y McHugh, M., 2016. *Improving Education for Migrant-Background Students: a Transatlantic Comparison of School Funding*. Washington D.C: Migration Policy Institute.
- Svalberg, Agneta M-L., 2007. Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40 (4), p. 287-308.
- Taylor, S. y Sidhu, R.K., 2012. Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), p. 39-56.
- Thomas, W.P. y Collier, V., 1997. *School Effectiveness for Language Minority Students*. Washington DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Trasberg, K. y Kond, J., 2017. Teaching new immigrants in Estonian schools – Challenges for a support network. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 38, p. 90-100.
- Van Driel, B., Darmody, M. y Kerzil, J., 2016. *Education policies and practices to foster tolerance, respect for diversity and civic responsibility in children and young people in the EU*. NESET II report. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Voight, A., Austin, G. y Hanson, T., 2013. *A climate for academic success: How school climate distinguishes schools that are beating the achievement odds* (informe íntegro). San Francisco: WestEd [pdf]. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559741.pdf> [Consultado el 15 de mayo de 2018].
- Weare, K., 2002. *Promoting mental, emotional, and social health: A whole school approach*. Londres: Routledge.

Wirén, E., 2013. *Migrants in Education – what factors are important? A study of European countries participating in TIMMS2007*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea [pdf]. Disponible en: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC77646/lbna25742enn.pdf> [Consultado el 15 de mayo de 2018].

ANEXO

Criterios de primer nivel para identificar a los niños y jóvenes de procedencia migrante, 2017/18 (Gráfico I.1.1)



Fuente: Eurydice.

(*) = Macedonia del Norte

Organismos de primer nivel encargados de coordinar las políticas para el fomento de la integración escolar del alumnado migrante, 2017/18 (organismos específicos encargados de la coordinación de las políticas de integración, Gráfico I.1.6):

BE nl	Commissie Integratiebeleid (Comisión flamenca de integración) http://integratiebeleid.vlaanderen.be/commissie-integratiebeleid
DE	Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Comisionado del gobierno federal para la migración, los refugiados y la integración) https://www.integrationsbeauftragte.de/Webs/IB/DE/Home/home_node.html
HR	Stalno povjerenstvo za provedbu integracije stranaca u hrvatsko društvo (Comisión permanente para la integración de los extranjeros en la sociedad croata) https://ljudskaprava.gov.hr/integracija-stranaca-u-hrvatsko-drustvo/643
IE	Migrant Integration Strategy – Monitoring and Coordination Body (Estrategia para la integración de migrantes. Órgano de coordinación y supervisión) http://www.integration.ie/website/omi/omiwebv6.nsf/page/Migrant_Integration_Strategy-en
RO	Grupul de coordonare a implementarii Strategiei nationale privind imigratia (Grupo de coordinación para la implementación de la Estrategia nacional de inmigración) http://iqi.mai.gov.ro/sites/all/themes/multipurpose_zymphonies_theme/images/pdf/Hotarare5722008.pdf
SI	Urad Vlade Republike Slovenije za oskrbo in integracijo migrantov (Oficina del Gobierno para el apoyo y la integración de migrantes) http://www.uoim.gov.si/en/
UK-SCT	New Scots Strategy Core Group (Grupo central encargado de supervisar la implementación de la Estrategia para la integración de nuevos escoceses) http://www.migrationscotland.org.uk/
CH	Secretariat d'État aux migrations (SEM) (Secretaría de Estado de migraciones) https://www.sem.admin.ch/sem/fr/home/themen/integration/politik/weiterentwicklung.html
NO	Integrerings- og mangfoldsdirektoratet (IMDi) (Dirección general de integración y diversidad) https://www.imdi.no/en/
RS	Komesarijat za izbeglice i migracije (Comisariado de refugiados y migración) http://www.kirs.gov.rs/articles/aboutus.php?lang=ENG

Información sobre datos estadísticos

Este informe contiene datos estadísticos extraídos de las bases de datos de los estudios PIRLS 2016 e ICCS 2016. A continuación se facilitan todos los datos estadísticos procedentes de los estudios PIRLS e ICCS que se han mostrado en este documento por medio de gráficos, así como los errores estándar y las correspondientes notas aclaratorias.

PIRLS 2016

El PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* o Estudio internacional de progreso en comprensión lectora) 2016 evalúa el rendimiento de los estudiantes en el ámbito de la lectura y recopila abundante información de contexto sobre los mecanismos a través de los cuales los sistemas educativos

ofrecen oportunidades educativas a sus estudiantes, así como sobre los factores que influyen en el aprovechamiento que hacen estos de dichas oportunidades.

La población objetivo del estudio PIRLS son los alumnos que se encuentran en el cuarto curso de escolarización, a contar a partir del primer año del nivel CINE 1; lo que, en la mayoría de países, equivale a 4º de educación primaria.

La primera edición del estudio PIRLS se llevó a cabo en el año 2001, lo que significa que el PIRLS 2016 fue el cuarto ciclo del estudio. En él participaron más de 60 países de todo el mundo, entre ellos, 25 sistemas educativos europeos [Bélgica (Comunidades flamenca y francófona), Bulgaria, la República Checa, Dinamarca, Alemania, Irlanda, España, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Malta, los Países Bajos, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte) y Noruega].

Los datos de contexto del estudio PIRLS 2016 incluyen información sobre el ambiente familiar y el entorno escolar en el que viven los alumnos. Los datos relativos al contexto de aprendizaje se recopilan por medio de cuestionarios de contexto, que son cumplimentados por los alumnos, padres, profesores y directores de los centros escolares.

Los cuestionarios de contexto están disponibles (en inglés) en:

<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/questionnaires/index.html>

La base de datos internacional del estudio PIRLS 2016 está disponible (en inglés) en:

<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>

ICCS 2016

El ICCS (*International Civic and Citizenship Education Study* o Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadana) investiga en qué medida los jóvenes están preparados para asumir su papel como ciudadanos. Asimismo, facilita información sobre el conocimiento y la comprensión por parte de los alumnos de temas relacionados con el civismo y la ciudadanía, así como sobre sus actitudes y comportamientos cívicos. El ICCS también recopila diversos datos de carácter contextual, facilitados por los estudiantes, profesores y centros educativos, en relación con el clima escolar, la situación familiar de los alumnos y el apoyo recibido por parte de la comunidad.

La población objetivo del estudio ICCS 2016 son alumnos de 8º, siempre y cuando la edad media de los alumnos de dicho curso sea de 13,5 años o más.

El estudio ICCS se inició en el año 2009, por lo que el ICCS 2016 es el segundo ciclo de este estudio. En la edición de 2016, participaron en el estudio 24 países, incluidos 15 sistemas educativos europeos [Bélgica (Comunidad flamenca), Bulgaria, Alemania (Renania del Norte-Westfalia), Dinamarca, Estonia, Croacia, Italia, Letonia, Lituania, Malta, los Países Bajos, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Noruega].

La base de datos del estudio ICCS 2016 está disponible (en inglés) en:

<https://iccs.iea.nl/resources/data.html>

Errores estándar

Los estudios PIRLS 2016 e ICCS 2016, como cualquier otra encuesta de carácter educativo realizada a gran escala (el PISA de la OCDE, el TIMSS de la IEA, etc.), solo examinan una muestra representativa de las poblaciones objetivo. Por lo general, se puede extraer un número infinito de posibles muestras de un determinado tamaño de una población dada. De esto se puede inferir que, de una muestra a otra, las estimaciones realizadas para un parámetro de población (un promedio, un porcentaje, una correlación, etc.) pueden variar. El error estándar asociado a cualquier estimación de un parámetro de población cuantifica esta incertidumbre en el muestreo. En función del parámetro estimado y de su respectivo error estándar, es posible obtener un intervalo de confianza que refleje cuánto puede variar el valor calculado a partir de una muestra. En consecuencia, supongamos que hay una diferencia en promedio entre los alumnos nacidos en territorio nacional y los nacidos en el extranjero de 15 y que su error estándar es 5. El intervalo de confianza, con un error de tipo 1 del 5 %, equivale a $[15 - (1.96 \times 5); 15 + (1.96 \times 5)]$, es decir, a aproximadamente $[5; 25]$. Esto significa que si, en la población, la diferencia entre alumnos nacidos en territorio nacional y alumnos nacidos en el extranjero es igual a 0, hay menos de 5 entre 100 posibilidades de tomar una muestra de esa población en la que la diferencia entre estos dos colectivos sea, en valor absoluto, igual o mayor de 15. Así pues, es bastante poco probable que esta muestra se haya tomado de una población en la que no haya diferencia. Por lo que, en la población, existe con toda seguridad una diferencia entre los alumnos nacidos en territorio nacional y los alumnos nacidos en el extranjero.

Todos los errores estándar registrados en este informe se han calculado mediante métodos de remuestreo y siguiendo la metodología indicada en diversos documentos técnicos de las encuestas PIRLS e ICCS.

Los errores estándar de los cuadros estadísticos se enumeran en las tablas que se muestran a continuación.

Cálculo del alfa de Cronbach para validar la consistencia interna

Con bastante frecuencia, a lo largo del informe, se han sintetizado diversas variables, ya sea en forma de promedio o de suma. Pero para evitar que ciertos datos se agrupen indebidamente, se calcula el α de Cronbach. Este índice, que tiene un valor comprendido entre 0 y 1, determina la consistencia interna del instrumento, es decir, su unidimensionalidad. Cuanto más unidimensional sea el instrumento, más se acerca el valor del índice a 1.

Hemos verificado, tanto a nivel nacional como a nivel europeo, si el valor de cada uno de los índices creados siguiendo este procedimiento cumple o no los estándares científicos; es decir, en lo que respecta a los datos no cognitivos, si su valor está por encima de 0.60 o no.

Los índices con valores por debajo de 0.60 no se tienen en consideración.

Para los fines de este informe, se han extraído seis índices de los dos estudios mencionados. La tabla que se muestra a continuación indica los ítems específicos que componen los distintos índices, así como el valor del α de Cronbach de cada uno de ellos, calculado a nivel europeo.

Composición de los índices y valor del α de Cronbach

Atributo	Preguntas	α
Sentimiento de pertenencia al centro escolar de los alumnos de 4º curso	PIRLS 2016: Cuestionario del alumnado, Pregunta G12, ítems del A al E	>0.70
Experiencias de acoso escolar vividas por los alumnos de 4º curso	PIRLS 2016: Cuestionario del alumnado, Pregunta G13, ítems del A al H	>0.80
Opinión de los padres sobre el colegio de sus hijos	PIRLS 2016: Cuestionario del hogar o de las familias, Pregunta 9, ítems del A al F	>0.80
Opinión de los directores de colegio sobre la implicación de los padres	PIRLS 2016: Cuestionario del centro, Pregunta 13, ítems del F al I	>0.60
Sentimiento de pertenencia al centro escolar de los alumnos de 8º curso	ICCS 2016: Cuestionario del alumno, Pregunta 19, ítems del A al I	>0.80
Experiencias de acoso escolar vividas por los alumnos de 8º curso	ICCS 2016: Cuestionario del alumno, Pregunta 20, ítems del A al F	>0.70

Índice de estatus socioeconómico

Como señala Sirin (2005), "el estatus socioeconómico es probablemente la variable contextual más comúnmente utilizada en la investigación educativa". El estatus socioeconómico (ESE) puede determinarse mediante diversas combinaciones de variables: (i) el nivel de estudios del padre y/o de la madre, (ii) la ocupación del padre y/o de la madre, (iii) los ingresos familiares, recursos domésticos y (iv) bienes de carácter cultural que hay en el hogar.

Desde el año 2000, el Programa internacional para la evaluación de estudiantes (PISA, OCDE, 2004) calcula el denominado índice PISA de estatus social, económico y cultura (conocido como ISEC), que consiste en una combinación estadística de: (i) el nivel ocupacional más alto alcanzado por el padre o por la madre en el índice socioeconómico internacional, (ii) el mayor nivel de estudios alcanzado por el padre o por la madre, expresado en años de escolarización, y (iii) el número de libros en casa, así como el acceso a recursos educativos y culturales en el hogar.

En el Estudio internacional de progreso en comprensión lectora (PIRLS) desarrollado por la Asociación internacional para la evaluación del rendimiento educativo (IEA), no se incluye ningún índice compuesto en la base de datos internacional pública. Sin embargo, en el cuestionario al alumnado, los estudiantes sí que tuvieron que indicar el número de libros que había en su hogar.

La Tabla 1, que está basada en los datos del estudio PISA 2012, presenta la proporción de la variación en el rendimiento de los alumnos en matemáticas atribuible al índice ISEC y el número de libros en casa, respectivamente, en los distintos países de la UE.

Tabla 1. Proporción de la variación en el rendimiento en lectura atribuible, respectivamente, al índice ISEC y al número de libros en casa, y diferencia en términos de R²

	ISEC	Libros	Diferencia		ISEC	Libros	Diferencia
AT	0.16	0.20	-0.04	IS	0.07	0.11	-0.04
BE	0.20	0.15	0.04	IT	0.10	0.14	-0.04
BG	0.22	0.20	0.02	LI	0.08	0.10	-0.02
CH	0.13	0.16	-0.04	LT	0.14	0.13	0.00
CZ	0.16	0.19	-0.03	LU	0.18	0.22	-0.03
DE	0.17	0.19	-0.02	LV	0.15	0.11	0.04
DK	0.17	0.15	0.02	NL	0.12	0.14	-0.02
ES	0.16	0.19	-0.03	NO	0.07	0.13	-0.05
EE	0.09	0.14	-0.05	PL	0.17	0.16	0.01
FI	0.09	0.13	-0.04	PT	0.20	0.18	0.02
FR	0.23	0.25	-0.02	RO	0.19	0.16	0.03
UK	0.13	0.20	-0.08	RS	0.12	0.13	-0.01
EL	0.16	0.12	0.04	SK	0.25	0.26	-0.01
HR	0.12	0.12	0.00	SI	0.15	0.16	-0.01
HU	0.23	0.27	-0.04	SE	0.11	0.16	-0.05
IE	0.14	0.20	-0.06				

Por término medio, el número de libros en casa explica el 17 % de la variación en el rendimiento en matemáticas de los alumnos, mientras que el índice compuesto (ISEC) solo explica el 15 %. Este ejemplo ilustra a la perfección lo eficaz que resulta utilizar el número de libros en casa para reflejar la dimensión económica, cultural y social del entorno familiar.

Tabla 2. Porcentaje de alumnos de 4º curso nacidos en territorio nacional y en el extranjero, 2016 (Gráficos 18 y 22)

	Alumnos de 4º curso nacidos en territorio nacional				Alumnos de 4º curso nacidos en el extranjero			
	Porcentaje	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Porcentaje	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	96.1	(0.12)	0	0	3.9	(0.12)	0	0
BE fr	90.9	(0.79)	0	0	9.1	(0.79)	0	0
BE nl	94.0	(0.61)	0	0	6.0	(0.61)	0	0
BG	97.7	(0.29)	0	0	2.3	(0.29)	0	0
CZ	97.6	(0.27)	0	0	2.5	(0.27)	0	0
DK	94.9	(0.45)	0	0	5.1	(0.45)	0	0
DE	96.1	(0.41)	0	0	3.9	(0.41)	0	0
IE	91.4	(0.70)	0	0	8.7	(0.70)	0	0
ES	95.3	(0.34)	0	0	4.7	(0.34)	0	0
FR	96.1	(0.43)	0	0	3.9	(0.43)	0	0
IT	96.6	(0.35)	0	0	3.4	(0.35)	0	0
LV	98.6	(0.16)	0	0	1.4	(0.16)	0	0
LT	98.0	(0.28)	0	0	2.0	(0.28)	0	0
HU	98.3	(0.27)	0	0	1.7	(0.27)	0	0
MT	96.2	(0.28)	0	0	3.8	(0.28)	0	0
NL	96.3	(0.48)	0	0	3.7	(0.48)	0	0
AT	93.8	(0.51)	0	0	6.2	(0.51)	0	0
PL	98.8	(0.20)	0	0	1.2	(0.20)	0	0
PT	95.7	(0.44)	0	0	4.3	(0.44)	0	0
SI	95.1	(0.67)	0	0	4.9	(0.67)	0	0
SK	98.1	(0.23)	0	0	1.9	(0.23)	0	0
FI	96.2	(0.44)	0	0	3.8	(0.44)	0	0
SE	93.6	(0.52)	0	0	6.4	(0.52)	0	0
UK-ENG	:	:	:	:	:	:	:	:
UK-NIR	93.0	(0.76)	0	0	7.0	(0.76)	0	0
NO	93.2	(0.52)	0	0	6.8	(0.52)	0	0

Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

FLAG STUD: un valor de "1" indica que respondieron a la pregunta menos de 30 alumnos y que, por tanto, los resultados no aparecerán en los gráficos correspondientes; un valor de "0" indica que respondieron a la pregunta 30 o más alumnos y que, por tanto, sí pueden presentarse los datos obtenidos.

FLAG SCH: un valor de "1" indica que respondieron a la pregunta menos de 5 centros escolares y que, por tanto, los resultados no aparecerán en los gráficos correspondientes; un valor de "0" indica que respondieron a la pregunta 5 o más centros escolares y que, por tanto, sí pueden presentarse los datos obtenidos.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

Tabla 3. Diferencias entre alumnos de 4º curso nacidos en el extranjero y alumnos de 4º curso nacidos en territorio nacional en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar, 2016 (Gráfico 18)

	Diferencia en cuanto a la sensación de bienestar después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT	Diferencia en cuanto al sentimiento de inseguridad después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT		Diferencia en cuanto a la sensación de bienestar después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT	Diferencia en cuanto al sentimiento de inseguridad después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT
Ø	0.15	(0.09)	0.36	(0.15)	HU	-0.35	(0.49)	0.21	(0.77)
BE fr	0.39	(0.22)	-0.13	(0.45)	MT	-0.41	(0.23)	0.82	(0.61)
BE nl	0.25	(0.20)	0.36	(0.42)	NL	0.07	(0.38)	-0.10	(0.77)
BG	-0.54	(0.30)	0.90	(0.66)	AT	0.11	(0.21)	0.43	(0.45)
CZ	0.37	(0.27)	-0.22	(0.29)	PL	-0.43	(0.41)	0.09	(0.80)
DK	0.18	(0.22)	0.21	(0.37)	PT	-0.17	(0.20)	0.44	(0.42)
DE	0.39	(0.37)	1.00	(0.52)	SI	0.25	(0.35)	1.18	(0.97)
IE	-0.25	(0.23)	0.64	(0.32)	SK	-0.36	(0.39)	1.32	(0.75)
ES	-0.02	(0.22)	0.52	(0.35)	FI	0.41	(0.17)	0.68	(0.38)
FR	0.29	(0.24)	-0.08	(0.39)	SE	0.00	(0.21)	-0.38	(0.24)
IT	-0.19	(0.29)	0.42	(0.48)	UK-ENG
LV	0.18	(0.32)	0.82	(0.76)	UK-NIR	0.29	(0.21)	0.28	(0.49)
LT	-0.01	(0.26)	-0.45	(0.54)	NO	0.26	(0.18)	0.01	(0.28)

Los valores que son significativamente diferentes de cero ($p < .05$), en términos estadísticos, se señalan en negrita.

Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

Tabla 4. Porcentaje de alumnos de 4º curso que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen, 2016 (Gráficos 19, 22 y 23)

Alumnos que hablan la lengua de instrucción en casa					Alumnos que NO hablan la lengua de instrucción en casa				
	Porcentaje	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH		Porcentaje	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	84.2	(0.30)	0	0	Ø	15.6	(0.30)	0	0
BE fr	77.9	(1.00)	0	0	BE fr	22.1	(1.00)	0	0
BE nl	76.33	(1.03)	0	0	BE nl	23.8	(1.03)	0	0
BG	82.6	(1.99)	0	0	BG	17.4	(1.99)	0	0
CZ	92.4	(0.44)	0	0	CZ	7.6	(0.44)	0	0
DK	89.1	(0.83)	0	0	DK	10.9	(0.83)	0	0
DE	83.4	(0.95)	0	0	DE	16.6	(0.95)	0	0
IE	88.6	(0.94)	0	0	IE	11.4	(0.94)	0	0
ES	70.7	(1.33)	0	0	ES	29.3	(1.33)	0	0
FR	84.3	(0.79)	0	0	FR	15.7	(0.79)	0	0
IT	83.7	(0.86)	0	0	IT	16.3	(0.86)	0	0
LV	87.5	(0.93)	0	0	LV	12.5	(0.93)	0	0
LT	89.1	(0.91)	0	0	LT	10.9	(0.91)	0	0
HU	97.6	(0.40)	0	0	HU	2.4	(0.40)	0	0
MT	69.0	(0.73)	0	0	MT	31.0	(0.73)	0	0
NL	82.6	(1.14)	0	0	NL	17.4	(1.14)	0	0
AT	81.3	(0.99)	0	0	AT	18.7	(0.99)	0	0
PL	96.4	(0.43)	0	0	PL	3.6	(0.43)	0	0
PT	91.5	(0.55)	0	0	PT	8.5	(0.55)	0	0
SI	87.8	(1.43)	0	0	SI	12.2	(1.43)	0	0
SK	86.4	(1.25)	0	0	SK	13.6	(1.25)	0	0
FI	89.4	(1.00)	0	0	FI	10.6	(1.00)	0	0
SE	86.2	(0.97)	0	0	SE	13.8	(0.97)	0	0
UK-ENG	84.0	(0.91)	0	0	UK-ENG	16.0	(0.91)	0	0
UK-NIR	93.6	(0.56)	0	0	UK-NIR	6.4	(0.56)	0	0
NO	88.3	(0.70)	0	0	NO	11.7	(0.70)	0	0

Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

FLAG STUD: un valor de "1" indica que respondieron a la pregunta menos de 30 alumnos y que, por tanto, los resultados no aparecerán en los gráficos correspondientes; un valor de "0" indica que respondieron a la pregunta 30 o más alumnos y que, por tanto, sí pueden presentarse los datos obtenidos.

FLAG SCH: un valor de "1" indica que respondieron a la pregunta menos de 5 centros escolares y que, por tanto, los resultados no aparecerán en los gráficos correspondientes; un valor de "0" indica que respondieron a la pregunta 5 o más centros escolares y que, por tanto, sí pueden presentarse los datos obtenidos.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

Tabla 5. Diferencias entre alumnos de 4º curso que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar, 2016 (Gráfico 19)

	Diferencia en cuanto a la sensación de bienestar después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT	Diferencia en cuanto al sentimiento de inseguridad después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT
Ø	0.20	(0.05)	-1.20	(0.09)
BE fr	0.30	(0.17)	-0.83	(0.25)
BE nl	0.81	(0.12)	-1.46	(0.21)
BG	0.13	(0.16)	0.18	(0.44)
CZ	0.80	(0.18)	-1.63	(0.34)
DK	0.35	(0.17)	-0.83	(0.25)
DE	0.22	(0.17)	-0.71	(0.26)
IE	-0.20	(0.18)	-0.76	(0.19)
ES	0.19	(0.12)	-1.10	(0.21)
FR	0.29	(0.14)	-1.03	(0.23)
IT	0.69	(0.21)	-1.53	(0.29)
LV	0.52	(0.21)	-1.62	(0.39)
LT	0.90	(0.15)	-1.66	(0.31)
HU	1.30	(0.44)	-2.09	(0.82)
MT	0.49	(0.10)	-0.90	(0.22)
NL	0.66	(0.19)	-1.13	(0.26)
AT	-0.09	(0.16)	-1.20	(0.29)
PL	0.72	(0.34)	-0.74	(0.42)
PT	0.50	(0.15)	-1.91	(0.35)
SI	0.16	(0.17)	-1.09	(0.31)
SK	0.14	(0.27)	-0.83	(0.27)
FI	0.46	(0.19)	-1.09	(0.19)
SE	0.45	(0.15)	-0.77	(0.25)
UK-ENG	0.07	(0.13)	-0.74	(0.25)
UK-NIR	0.66	(0.21)	-1.28	(0.44)
NO	0.22	(0.18)	-1.13	(0.30)

Los valores que son significativamente diferentes de cero ($p < .05$), en términos estadísticos, se señalan en negrita.

Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

Tabla 6. Porcentaje de alumnos de 8º curso nacidos en territorio nacional y en el extranjero, 2016 (Gráfico 20)

	Alumnos de 8º curso nacidos en territorio nacional				Alumnos de 8º curso nacidos en el extranjero			
	Porcentaje	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Porcentaje	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	93.7	(0.31)	0	0	6.3	(0.31)	0	0
BE nl	91.5	(0.90)	0	0	8.5	(0.90)	0	0
BG	99.0	(0.22)	0	0	1.0	(0.22)	0	0
DK	95.2	(0.37)	0	0	4.8	(0.37)	0	0
EE	97.9	(0.38)	0	0	2.1	(0.38)	0	0
HR	97.8	(0.34)	0	0	2.2	(0.34)	0	0
IT	92.6	(0.58)	0	0	7.4	(0.58)	0	0
LV	98.4	(0.32)	0	0	1.6	(0.32)	0	0
LT	98.6	(0.29)	0	0	1.4	(0.29)	0	0
MT	92.2	(0.43)	0	0	7.8	(0.43)	0	0
NL	95.9	(0.50)	0	0	4.1	(0.50)	0	0
SI	96.1	(0.42)	0	0	3.9	(0.42)	0	0
FI	96.5	(0.47)	0	0	3.5	(0.47)	0	0
SE	88.3	(0.82)	0	0	11.7	(0.82)	0	0
NO	91.9	(0.46)	0	0	8.1	(0.46)	0	0
DE-NRW	95.0	(0.67)	0	0	5.0	(0.67)	0	0

Ø = media de los 15 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

FLAG STUD: un valor de "1" indica que respondieron a la pregunta menos de 30 alumnos y que, por tanto, los resultados no aparecerán en los gráficos correspondientes; un valor de "0" indica que respondieron a la pregunta 30 o más alumnos y que, por tanto, sí pueden presentarse los datos obtenidos.

FLAG SCH: un valor de "1" indica que respondieron a la pregunta menos de 5 centros escolares y que, por tanto, los resultados no aparecerán en los gráficos correspondientes; un valor de "0" indica que respondieron a la pregunta 5 o más centros escolares y que, por tanto, sí pueden presentarse los datos obtenidos.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio ICCS 2016.

Tabla 7. Diferencias entre alumnos de 8º curso nacidos en el extranjero y alumnos de 8º curso nacidos en territorio nacional en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros, 2016 (Gráfico 20)

	Diferencia en cuanto a la sensación de bienestar después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT	Diferencia en cuanto al sentimiento de inseguridad después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT
Ø	0.10	(0.15)	0.54	(0.10)
BE nl	-0.52	(0.27)	0.71	(0.24)
BG	-3.19	(1.41)	1.00	(0.87)
DK	-0.04	(0.28)	0.20	(0.20)
EE	-0.09	(0.65)	0.47	(0.52)
HR	0.46	(0.80)	0.34	(0.58)
IT	0.14	(0.23)	0.67	(0.17)
LV	0.31	(0.60)	0.92	(0.51)
LT	1.30	(0.83)	0.26	(0.49)
MT	-1.07	(0.33)	0.19	(0.26)
NL	-0.96	(0.63)	1.03	(0.34)
SI	0.01	(0.41)	0.05	(0.30)
FI	-0.18	(0.45)	0.57	(0.37)
SE	0.51	(0.29)	-0.02	(0.27)
NO	0.06	(0.26)	0.21	(0.20)
DE-NRW	-1.09	(1.20)	0.40	(0.40)

Los valores que son significativamente diferentes de cero ($p < .05$), en términos estadísticos, se señalan en negrita.

Ø = media de los 15 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio ICCS 2016.

Tabla 8. Porcentaje de alumnos de 8º curso que habla la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen, 2016 (Gráfico 21)

	Alumnos de 8º curso que hablan la lengua de instrucción en casa				Alumnos de 8º curso que NO hablan la lengua de instrucción en casa			
	Porcentaje	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Porcentaje	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	86.3	(0.56)	0	0	13.7	(0.56)	0	0
BE nl	83.9	(1.17)	0	0	16.1	(1.17)	0	0
BG	88.8	(1.57)	0	0	11.2	(1.57)	0	0
DK	94.9	(0.52)	0	0	5.1	(0.52)	0	0
EE	94.9	(0.59)	0	0	5.1	(0.59)	0	0
HR	98.7	(0.23)	0	0	1.3	(0.23)	0	0
IT	81.3	(1.06)	0	0	18.6	(1.06)	0	0
LV	90.0	(1.56)	0	0	10.0	(1.56)	0	0
LT	95.2	(0.97)	0	0	4.8	(0.97)	0	0
MT	71.1	(0.73)	0	0	28.9	(0.73)	0	0
NL	92.0	(1.19)	0	0	8.1	(1.19)	0	0
SI	93.9	(0.68)	0	0	6.1	(0.68)	0	0
FI	95.4	(0.51)	0	0	4.6	(0.51)	0	0
SE	86.3	(1.26)	0	0	13.7	(1.26)	0	0
NO	91.4	(0.75)	0	0	8.6	(0.75)	0	0
DE-NRW	81.9	(1.35)	0	0	18.1	(1.35)	0	0

Ø = media de los 15 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

FLAG STUD: un valor de "1" indica que respondieron a la pregunta menos de 30 alumnos y que, por tanto, los resultados no aparecerán en los gráficos correspondientes; un valor de "0" indica que respondieron a la pregunta 30 o más alumnos y que, por tanto, sí pueden presentarse los datos obtenidos.

FLAG SCH: un valor de "1" indica que respondieron a la pregunta menos de 5 centros escolares y que, por tanto, los resultados no aparecerán en los gráficos correspondientes; un valor de "0" indica que respondieron a la pregunta 5 o más centros escolares y que, por tanto, sí pueden presentarse los datos obtenidos.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio ICCS 2016.

Tabla 9. Diferencias entre alumnos de 8º curso que hablan la lengua de instrucción en casa y los que no lo hacen en cuanto al sentimiento de pertenencia a sus centros escolares y el sufrimiento de acoso escolar por parte de sus compañeros, 2016 (Gráfico 21)

	Diferencia en cuanto a la sensación de bienestar después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT	Diferencia en cuanto al sentimiento de inseguridad después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT
Ø	0.32	(0.14)	-0.57	(0.11)
BE nl	0.31	(0.27)	-0.15	(0.17)
BG	0.35	(0.44)	-0.46	(0.34)
DK	0.56	(0.33)	-0.04	(0.20)
EE	0.38	(0.51)	-0.14	(0.22)
HR	0.39	(0.73)	-0.81	(0.72)
IT	0.48	(0.21)	-0.75	(0.16)
LV	-0.04	(0.44)	-0.72	(0.19)
LT	-0.28	(0.38)	-0.96	(0.49)
MT	1.20	(0.17)	-0.18	(0.15)
NL	1.16	(0.32)	-0.60	(0.25)
SI	0.44	(0.48)	-0.50	(0.32)
FI	0.70	(0.40)	-0.20	(0.38)
SE	-0.41	(0.33)	-0.35	(0.28)
NO	0.15	(0.26)	-0.40	(0.17)
DE-NRW	0.90	(0.55)	-0.09	(0.25)

Los valores que son significativamente diferentes de cero ($p < .05$), en términos estadísticos, se señalan en negrita.

Ø = media de los 15 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio ICCS 2016.

Tabla 10. Diferencias en la percepción de los padres de alumnos de 4º curso sobre la escolarización de sus hijos en función de si estos han nacido en el país de acogida o no y la lengua que se habla en casa, 2016 (Gráfico 22)

	Diferencias de percepción entre padres de alumnos nacidos en el extranjero y padres de alumnos nacidos en territorio nacional, después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT	Diferencias de percepción entre padres de alumnos que no hablan la lengua de instrucción en casa y padres de alumnos que sí lo hacen, después de tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT
Ø	0.59	(0.09)	0.33	(0.06)
BE fr	0.89	(0.22)	0.47	(0.16)
BE nl	0.96	(0.19)	0.85	(0.13)
BG	0.12	(0.32)	-0.01	(0.32)
CZ	1.10	(0.32)	0.04	(0.21)
DK	0.28	(0.33)	0.40	(0.25)
DE	1.24	(0.34)	0.60	(0.21)
IE	-0.10	(0.15)	-0.01	(0.12)
ES	0.18	(0.21)	-0.24	(0.12)
FR	1.06	(0.20)	0.34	(0.15)
IT	0.34	(0.30)	0.19	(0.13)
LV	-0.52	(0.50)	0.26	(0.22)
LT	-0.68	(0.59)	0.14	(0.16)
HU	0.20	(0.49)	0.39	(0.36)
MT	-0.02	(0.16)	-0.14	(0.06)
NL	0.60	(0.33)	0.45	(0.20)
AT	0.48	(0.30)	0.58	(0.17)
PL	-0.21	(0.53)	-0.13	(0.31)
PT	0.17	(0.20)	0.11	(0.16)
SI	0.72	(0.26)	0.44	(0.16)
SK	-0.25	(0.46)	0.15	(0.28)
FI	0.50	(0.22)	0.43	(0.15)
SE	0.16	(0.28)	0.14	(0.21)
UK-ENG	:	:	:	:
UK-NIR	0.01	(0.24)	-0.06	(0.25)
NO	0.31	(0.26)	0.45	(0.15)

Los valores que son significativamente diferentes de cero ($p < .05$), en términos estadísticos, se señalan en negrita.

Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

Tabla 11. Porcentaje de alumnos de 4º curso en centros escolares en los que la proporción de alumnos que habla la lengua de instrucción en casa: 1) es superior al 75 %, 2) se sitúa entre el 25 % y el 75 %, y 3) es inferior al 25 %, 2016 (Gráfico 23)

	Alumnos en centros escolares en los que más del 75 % del alumnado habla la lengua de instrucción en casa				Alumnos en centros escolares en los que entre el 25 % y el 75 % del alumnado habla la lengua de instrucción en casa				Alumnos en centros escolares en los que menos del 25 % del alumnado habla la lengua de instrucción en casa			
	Porcentaje	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Porcentaje	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH	Porcentaje	SESTAT	FLAG_STUD	FLAG_SCH
Ø	77.2	(0.97)	0	0	15.7	(0.81)	0	0	7.1	(0.70)	0	0
BE fr	72.8	(2.82)	0	0	17.9	(2.99)	0	0	9.4	(1.85)	0	0
BE nl	67.1	(3.66)	0	0	21.7	(3.02)	0	0	11.2	(2.58)	0	0
BG	68.9	(3.39)	0	0	11.9	(2.78)	0	0	19.2	(2.80)	0	0
CZ	99.0	(0.36)	0	0	0.6	(0.05)	1	1	0.4	(0.35)	0	1
DK	83.0	(2.70)	0	0	10.7	(2.33)	0	0	6.3	(1.76)	0	0
DE	55.5	(3.22)	0	0	33.6	(3.25)	0	0	10.8	(2.72)	0	0
IE	82.4	(3.47)	0	0	13.9	(3.23)	0	0	3.7	(1.67)	0	0
ES	70.8	(2.45)	0	0	20.1	(2.20)	0	0	9.1	(1.75)	0	0
FR	82.7	(2.97)	0	0	13.3	(2.49)	0	0	4.1	(1.83)	0	0
IT	90.6	(2.62)	0	0	9.5	(2.62)	0	0	:	:	:	:
LV	64.5	(2.32)	0	0	11.8	(2.55)	0	0	23.8	(1.64)	0	0
LT	96.6	(1.31)	0	0	3.0	(1.25)	0	0	0.4	(0.01)	1	1
HU	99.5	(0.43)	0	0	0.5	(0.43)	1	1	:	:	:	:
MT	81.0	(0.11)	0	0	18.3	(0.12)	0	0	0.7	(0.03)	1	1
NL	85.1	(3.08)	0	0	12.8	(2.84)	0	0	2.1	(1.43)	0	1
AT	56.7	(3.06)	0	0	31.2	(3.37)	0	0	12.0	(2.61)	0	0
PL	100.0	(0.00)	0	0	:	:	:	:	:	:	:	:
PT	97.1	(1.37)	0	0	0.3	(0.24)	0	1	2.6	(1.35)	0	0
SI	90.0	(3.43)	0	0	10.0	(3.43)	0	0	:	:	:	:
SK	91.7	(2.26)	0	0	5.3	(1.68)	0	0	3.0	(1.52)	0	0
FI	94.7	(1.64)	0	0	4.2	(1.24)	0	0	1.1	(1.09)	1	1
SE	73.9	(4.11)	0	0	16.5	(3.44)	0	0	9.6	(2.99)	0	0
UK-ENG	60.7	(3.28)	0	0	20.7	(2.73)	0	0	18.6	(3.23)	0	0
UK-NIR	92.2	(2.92)	0	0	3.5	(1.78)	0	1	4.4	(2.31)	0	1
NO	87.9	(2.76)	0	0	9.3	(2.46)	0	0	2.9	(1.46)	0	1

Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

FLAG STUD: un valor de "1" indica que respondieron a la pregunta menos de 30 alumnos y que, por tanto, los resultados no aparecerán en los gráficos correspondientes; un valor de "0" indica que respondieron a la pregunta 30 o más alumnos y que, por tanto, sí pueden presentarse los datos obtenidos.

FLAG SCH: un valor de "1" indica que respondieron a la pregunta menos de 5 centros escolares y que, por tanto, los resultados no aparecerán en los gráficos correspondientes; un valor de "0" indica que respondieron a la pregunta 5 o más centros escolares y que, por tanto, sí pueden presentarse los datos obtenidos.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

Tabla 12. Nivel de participación de los padres en la educación de sus hijos, puntuación media por tipo de centro escolar, 2016 (Gráfico 23)

	En centros escolares en los que más del 75 % del alumnado habla la lengua de instrucción en casa (A)		En centros escolares en los que entre el 25 % y el 75 % del alumnado habla la lengua de instrucción en casa (B)		En centros escolares en los que menos del 25 % del alumnado habla la lengua de instrucción en casa (C)	
	Puntuación media	SESTAT	Puntuación media	SESTAT	Puntuación media	SESTAT
Ø	13.74	(0.07)	12.38	(0.19)	11.92	(0.29)
BE fr	13.44	(0.23)	12.36	(0.57)	8.54	(0.63)
BE nl	14.25	(0.23)	13.17	(0.48)	11.93	(0.48)
BG	13.65	(0.21)	12.20	(0.47)	9.05	(0.41)
CZ	12.42	((0.17)	•	•	•	•
DK	14.07	(0.20)	11.62	(0.44)	12.56	(0.47)
DE	14.75	(0.20)	12.73	(0.24)	10.28	(0.62)
IE	15.43	(0.24)	13.39	(0.76)	14.33	(2.46)
ES	14.10	(0.18)	12.60	(0.60)	12.56	(0.52)
FR	13.29	(0.27)	10.19	(0.61)	11.00	(1.07)
IT	13.34	(0.16)	12.56	(0.45)	:	:
LV	13.68	(0.21)	13.47	(0.46)	14.59	(0.33)
LT	14.27	(0.15)	11.39	(0.87)	•	•
HU	12.77	(0.18)	•	•	:	:
MT	14.94	(0.01)	14.80	(0.02)	•	•
NL	14.38	(0.20)	12.05	(0.48)	•	•
AT	14.86	(0.24)	13.10	(0.36)	10.83	(0.80)
PL	13.33	(0.21)	:	:	:	:
PT	12.68	(0.14)	•	•	13.42	(1.98)
SI	13.41	(0.19)	12.48	(0.58)	:	:
SK	12.85	(0.16)	10.25	(0.74)	8.95	(2.15)
FI	14.06	(0.17)	12.04	(0.81)	•	•
SE	13.85	(0.25)	12.00	(0.63)	13.41	(1.02)
UK-ENG	14.30	(0.30)	13.30	(0.55)	13.12	(0.52)
UK-NIR	15.23	(0.22)	17.21	(1.37)	•	•
NO	13.81	(0.20)	12.52	(0.62)	•	•

Nota aclaratoria (Tabla 12)

Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

• = indica que hay menos de 30 alumnos o menos de 5 centros escolares en esa categoría.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

Tabla 13. Diferencias en el nivel de participación de los padres en la educación de sus hijos, 2016 (Gráfico 23)

	Diferencia entre A y B, sin tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT	Diferencia entre A y C, sin tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT	Diferencia entre B y C, sin tener en cuenta el estatus socioeconómico	SESTAT
Ø	1.35	(0.20)	1.82	(0.30)	0.46	(0.36)
BE fr	1.08	(0.62)	4.90	(0.67)	3.82	(0.79)
BE nl	1.09	0.55)	2.33	(0.56)	1.24	(0.62)
BG	1.45	(0.51)	4.60	(0.45)	3.14	(0.68)
CZ	•	•	•	•	•	•
DK	2.45	(0.47)	1.51	(0.52)	-0.94	(0.63)
DE	2.01	(0.31)	4.47	(0.68)	2.45	(0.68)
IE	2.04	(0.80)	1.10	(2.49)	-0.94	(2.65)
ES	1.50	0.65)	1.54	(0.58)	0.05	(0.77)
FR	3.11	(0.71)	2.30	(1.06)	-0.81	(1.28)
IT	0.78	(0.46)	:	:	:	:
LV	0.21	(0.53)	-0.91	(0.39)	-1.12	(0.56)
LT	2.88	(0.90)	•	•	•	•
HU	•	•	:	:	:	:
MT	0.14	(0.02)	•	•	•	•
NL	2.33	(0.52)	•	•	•	•
AT	1.76	(0.44)	4.03	(0.80)	2.27	(0.88)
PT	•	•	-0.74	(2.01)	•	•
SI	0.93	(0.62)	:	:	:	:
SK	2.59	(0.75)	3.90	(2.18)	1.31	(2.27)
FI	2.01	(0.86)	•	•	•	•
SE	1.85	(0.68)	0.45	(1.06)	-1.40	(1.13)
UK-ENG	1.00	(0.62)	1.18	(0.62)	0.18	(0.75)
UK-NIR	-1.97	(1.38)	•	•	•	•
NO	1.29	(0.64)	•	•	•	•

Los valores que son significativamente diferentes de cero ($p < .05$), en términos estadísticos, se señalan en negrita.

Ø = media de los 25 sistemas educativos europeos que participaron en la encuesta.

• = indica que hay menos de 30 alumnos o menos de 5 centros escolares en esa categoría.

Fuente: Eurydice, a partir de los datos del estudio PIRLS 2016.

**AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO,
AUDIOVISUAL Y CULTURAL**

Análisis de Política Educativa y de Juventud

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A7)
B-1049 Brussels
(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Dirección editorial

Arlette Delhaxhe

Autores

Sogol Noorani (coordinación), Nathalie Baïdak, Anita Krémó y
Jari Riiheläinen, con la contribución de Teodora Parveva

Experto externo

Christian Monseur

Diseño y maquetación

Patrice Brel

Portada

Virginia Giovannelli

Coordinación de la producción

Gisèle De Lel

Traducción

Andrea García-Falces Fernández

UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

ALBANIA

Unidad de Eurydice
Integración Europea y Cooperación Internacional
Departamento de Integración y Proyectos
Ministerio de Educación y Deporte
Rruga e Durrësit, N° 23
1001 Tirana

ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Contribución de la unidad: Thomas Eckhardt

AUSTRIA

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abt. Bildungsstatistik und -monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien
Contribución de la unidad: Dr. Michaela Haller (experta externa)

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/008
1080 Bruxelles
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribución de la unidad: Eline De Ridder y Pieter-Jan De Vlieger (coordinación); expertos del Ministerio Flamenco de Educación y Formación: Chama Rhellam y Marieke Smeyers

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución de la unidad: Catherine Reinertz, Xavier Hurlet y Clara Jacquemart

BOSNIA Y HERZEGOVINA

Ministerio de Asuntos Civiles
Departamento de educación
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

BULGARIA

Unidad de Eurydice
Centro de Desarrollo de Recursos Humanos
Unidad de investigación y planificación educativa
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofía
Contribución de la unidad: Svetomira Apostolova – Kaloyanova (experta)

CHIPRE

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación y Cultura
Kimonos y Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la unidad: Christiana Haperi; experta: Danae Lordou Kaspari

CROACIA

Agencia de Movilidad y Programas de la UE
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

DINAMARCA

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación Superior y Ciencia
Agencia de Investigación y Educación Superior de Dinamarca
Bredgade 40
1260 Copenhagen K
Contribución de la unidad: Ministerio de Educación y Ministerio de Educación Superior y Ciencia

ESLOVAQUIA

Unidad de Eurydice
Asociación Académica de Cooperación Internacional de Eslovaquia
Križkova 9
811 04 Bratislava
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

ESLOVENIA

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte
Oficina de Desarrollo Educativo
Masarykova 16
1000 Liubliana
Contribución de la unidad: Saša Ambrožič Deleja y Barbara Kresal Sterniša; expertos: Stanka Lunder Verlič y Mija Javornik (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte)

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional
c/ Torrelaguna, 58
28027 Madrid
Contribución de la unidad: Rubén Fernández Alonso (Servicio de Evaluación Educativa. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa. Consejería de Educación y Cultura del **Principado de Asturias**), Antoni Bauzá Sampol y Javier Real Vila (Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu. Conselleria d'Educació i Universitat de **Illes Balears**), Mariemma González Martín (Servicio de Equidad, Igualdad y Orientación Educativa de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa. Consejería de Educación de **Castilla y León**), M^a Isabel Rodríguez Martín (Servicio de Ordenación Académica, Documentación y Evaluación de **Castilla-La Mancha**), María José Sánchez Merino y Anna Sambola López (Subdirecció General de Llengua i Plurilingüisme del Departament d'Ensenyament de la **Generalitat de Catalunya**), Manuel Carrapiso Araújo, Mónico Cañada Gallardo, Jesús Andrés Serrano Diego, Silvia Rodríguez Oliva, María Moreno Sierra y Eugenia López Cáceres (Secretaría General de Educación. Consejería de Educación y Empleo de la Junta de **Extremadura**), León Bendayán Montecatine (Dirección Provincial de Educación de la **Ciudad de Ceuta**), la Dirección General de Atención a la Diversidad y Calidad Educativa de la Consejería de Educación, Juventud y Deportes de la **Región de Murcia**, y la Dirección General de Educación del Gobierno de **La Rioja**. Marta Crespo Petit, Rocío Arias Bejarano y Elena Vázquez Aguilar (Eurydice España-REDIE)

ESTONIA

Unidad de Eurydice
Departamento de análisis
Ministerio de Educación e Investigación
Munga 18
50088 Tartu
Contribución de la unidad: Kersti Kaldma (coordinación);
expertos: Kersti Kivirüüt y Viivian Jõemets (expertos de
primer nivel del Departamento general de educación,
Ministerio de Educación e Investigación)

FINLANDIA

Unidad de Eurydice
Agencia Nacional Finlandesa de Educación
C. P.: 380
00531 Helsinki
Contribución de la unidad: Katri Kuukka (consejera en
materia de educación), Leena Nissilä (consejera en materia
de educación), Pirjo Karhu (asesora de primer nivel),
Hanna Laakso (asesora de primer nivel) y Olga Lappi
(asesora de primer nivel)

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ)
Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et
de l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance (DEPP)
Mission aux relations européennes et internationales
(MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la unidad: Hélène Demesy (experta) y
Anne Gaudry-Lachet (MENJ-MESRI)

GRECIA

Unidad de Eurydice
Dirección de Asuntos Europeos e Internacionales
Dirección General de Asuntos Internacionales y Europeos,
Educación de Ciudadanos Griegos en el Extranjero y
Educación Intercultural
Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos
37 Andrea Papandreou (Oficina 2172)
15180 Marusi (Ática)
Contribución de la unidad: Panagiota Karkalets (Ministerio
Heleno de Educación, Investigación y Asuntos
Religiosos/Unidad de la Unión Europea);
Nikoletta Chardalia (Ministerio Heleno de Educación,
Investigación y Asuntos Religiosos/Unidad de coordinación
y seguimiento de la educación de los refugiados)

HUNGRÍA

Unidad Húngara de Eurydice
Autoridad Educativa
10-14 Szalay utca
1055 Budapest
Contribución de la unidad: Róza Szabó (jefa de
departamento, Autoridad Educativa)

IRLANDA

Unidad de Eurydice
Departamento de educación y formación
Sección internacional
Marlborough
Dublín 1 – DO1 RC96
Contribución de la unidad: Patricia Sheehan (Subdirectora,
Inclusión social, Departamento de educación y formación)

ISLANDIA

Unidad de Eurydice
Dirección de Educación
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Contribución de la unidad: Hulda Skogland (experta,
Departamento de análisis, Dirección de Educación) y
Hulda Karen Danielsdóttir (experta, Departamento de
evaluación, Dirección de Educación)

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e
Ricerca Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribución de la unidad: Alessandra Mochi; expertos:
Vinicio Ongini (Direzione generale per lo studente,
l'integrazione, la partecipazione. Ministero dell'Istruzione,
dell'Università e della Ricerca) en colaboración con
Lisa Stillo (Centro ricerca educazione interculturale e
formazione allo sviluppo (CREIFOS), Dipartimento scienze
della formazione, Università di Roma Tre)

LETONIA

Unidad de Eurydice
Agencia Estatal de Desarrollo Educativo
Valņu street 1 (5ª planta)
1050 Riga
Contribución de la unidad: Olita Arkle (experta)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

LITUANIA

Unidad de Eurydice
Agencia Nacional de Evaluación Escolar de la República de
Lituania
Geležinio Vilko Street 12
03163 Vilna
Contribución de la unidad: Ona Čepulėnienė

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFOR ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contribución de la unidad: Elisabeth Reisen,
Marco de Oliveira y Louise Crosby (expertos)

MACEDONIA DEL NORTE

Agencia Nacional de Movilidad y Programas Educativos
Europeos
Porta Bunjakovec 2A-1
1000 Skopje
Contribución de la unidad: Dejan Zlatkovski

MALTA

Unidad Nacional de Eurydice
Dirección de Investigación, Aprendizaje Permanente e Inserción Laboral
Ministerio de Educación y Empleo
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contribución de la unidad: Jane Farrugia Buhagiar y Joanne Bugeja

MONTENEGRO

Unidad de Eurydice
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribución de la unidad: Mubera Kurpejović y Biljana Mišović

NORUEGA

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación e Investigación
AIK-avd., Kunnskapsdepartementet
Kirkegata 18
C. P.: 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

PAÍSES BAJOS

Eurydice Países Bajos
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

POLONIA

Unidad Polaca de Eurydice
Fundación para el Desarrollo del Sistema Educativo
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Varsovia
Contribución de la unidad: expertos: Agata Gajewska-Dyszkiewicz y Katarzyna Paczuska (Instituto de Investigación Educativa, Varsovia, Polonia); coordinación: Beata Płatos (Eurydice Polonia)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação e Ciência
Direção-Geral de Estatísticas da Educação
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribución de la unidad: Isabel Almeida; fuera de la unidad nacional: responsabilidad colectiva.

REINO UNIDO

Unidad de Eurydice para Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte
Fundación Nacional de Investigación Educativa (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire, SL1 2DQ
Contribución de la unidad: Maureen Heron y Sharon O'Donnell (trabajadoras de NFER)
Unidad Escocesa de Eurydice
Dirección de Aprendizaje
Gobierno de Escocia
2-C North
Victoria Quay
Edimburgo, EH6 6QQ
Contribución de la unidad: Gary Walsh (Gobierno de Escocia), Stephen Edgar (Departamento de educación de Escocia), Maria Walker (Ayuntamiento de Glasgow)

REPÚBLICA CHECA

Unidad de Eurydice
Centro de Cooperación Internacional en Educación
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribución de la unidad: Helena Pavlíková, Marcela Máchová y Andrea Turynová;
expertos: Jaromíra Šindelářová (Universidad de Jan Evangelista Purkyně) y Lukáš Seifert (Ministerio de Educación, Juventud y Deporte)

RUMANÍA

Unidad de Eurydice
Agencia Nacional de Programas Comunitarios en materia de Educación y Formación Profesional
Universitatea Politehnică București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 Bucarest
Contribución de la unidad: Veronica – Gabriela Chirea, en colaboración con el experto Eugen Stoica (Ministerio de Educación Nacional)

SERBIA

Unidad Serbia de Eurydice
Fundación Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrado
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

SUECIA

Unidad de Eurydice
Universitets- och högskolerådet/
Consejo Sueco de Educación Superior
Box 450 93
104 30 Estocolmo
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

SUIZA

Unidad de Eurydice
Congreso de Ministros Cantonales de Educación (EDK) de Suiza
Speichergasse 6
3001 Berna
Contribución de la unidad: Alexander Gerlings

TURQUÍA

Unidad de Eurydice
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la unidad: Osman Yıldırım Uğur;
experto: profesor asociado Dr. Kemal Sinan Özmen

Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: políticas y medidas nacionales

El objetivo de este informe de Eurydice es determinar qué medidas han tomado las máximas autoridades educativas en toda Europa para fomentar la integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares (año de referencia: 2017/18). Para ello, se ofrece una visión comparada de muy diversas políticas y medidas adoptadas a nivel nacional con el propósito de incorporar a los alumnos migrantes recién llegados a los centros escolares y atender sus necesidades de apoyo psicosocial, lingüístico y al aprendizaje. Por otro lado, también se ofrece un análisis más detallado de algunas de las políticas clave que pueden hacer posible que los centros escolares sean más acogedores para los alumnos de distinta procedencia lingüística y cultural y que se tenga en cuenta el bienestar social y emocional de los estudiantes con el fin de crear unas condiciones óptimas para su aprendizaje y desarrollo.

El informe se centra en las normativas y recomendaciones de primer nivel que afectan a la educación primaria, la educación secundaria inferior/superior general y la formación profesional inicial de carácter escolar.

La información facilitada abarca 42 sistemas educativos, entre los que se incluyen 28 Estados miembros de la UE, además de Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Noruega, Serbia, la Antigua República Yugoslava de Macedonia y Turquía.

El cometido de la Red Eurydice es analizar y explicar la organización y el funcionamiento de los distintos sistemas educativos europeos. La red elabora descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparativos sobre temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles gratuitamente en el portal de Eurydice. También pueden solicitarse copias impresas de las mismas. El objetivo de Eurydice es fomentar el conocimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red está compuesta de unidades nacionales que operan en los países europeos, bajo la coordinación de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE. Para más información sobre Eurydice, véase: <http://ec.europa.eu/eurydice>.

