

Análisis crítico de los programas de inmersión lingüística en el contexto escolar: una propuesta de mejora

Felipe Jiménez Berrio

En los últimos años, lejos de menguar el flujo de inmigrantes escolares en nuestras fronteras, según datos oficiales, se ha producido un gran aumento cuya tendencia no parece cambiar a corto plazo. No cabe duda alguna de que instituciones de diverso ámbito, a saber, europeo, español y regional, han puesto empeño en activar medidas para la integración de los inmigrantes no hispanohablantes por medio de la enseñanza de la lengua española en centros escolares; sin embargo, no parecen suficientes, a la luz de las pruebas PISA. A continuación, se presenta el análisis crítico del Programa de Inmersión Lingüística elaborado por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. Para ello, se hace necesario estudiar la situación demográfica de los extranjeros no hispanohablantes en España y, concretamente, en Navarra. Igualmente, para proponer una mejora ha sido necesario revisar la legislación vigente en materia educativa y de inmigración.

Critical Analysis of the Linguistic Immersion programs in the scholar context: an improved proposal. In the last years, far from witnessing a decrease in immigrant scholars within our borders, according to official information, an increase has been produced that it does not seem likely to change in the near future. There is no doubt that institutions from different scopes (European, Spanish or regional, for example) have put every effort into activating measures to integrate non Spanish-speaking immigrants via the teaching of Spanish in scholastic centres. However, in light of the PISA (Programme for International Student Assessment) tests, this does not seem to be enough. In the following paper, a critical analysis of the Language Immersion Programme designed by the Department of Education of the Government of Navarre (Spain) is presented. For this purpose, it was crucial to study the demographic situation of the non Spanish-speaking residents in Spain and in Navarre specifically. In addition, it was necessary to revise the current legislation with regard to Education and Immigration so as to propose an improvement of the Programme.

Palabras claves: español para inmigrantes, inmigración, demografía, políticas de integración, inmersión lingüística, integración sociolingüística, legislación educativa.

1. Introducción¹

Los datos arrojados por las pruebas PISA² a las que son sometidos periódicamente los alumnos confirman la hipótesis de que los discentes de incorporación tardía al sistema educativo español obtienen peores resultados que los estudiantes españoles por proceder de un país diferente: “Los alumnos de origen nacional obtienen, en promedio, mejores resultados que los de origen inmigrante (493,6 frente a 434 puntos, respectivamente)” (España 2010b: 19). Atendiendo al plano lingüístico, aquellos alumnos en cuyas casas se habla una de las lenguas oficiales de España, a saber, español, catalán, euskera o gallego, consiguen mejor puntuación en estas pruebas diagnósticas que los que se expresan en otros idiomas dentro del ámbito familiar (España 2010b: 19). Por lo tanto, si sumamos las dos premisas extraídas de este estudio, puede afirmarse que los alumnos inmigrantes de incorporación tardía al sistema educativo español, con lengua materna y vehicular en el ámbito familiar diferente a las oficiales en España, son los más proclives a encontrar dificultades académicas en su etapa escolar.

Dadas estas consideraciones, es evidente que sin una buena competencia lingüística en español, las posibilidades de fracasar académicamente en las etapas obligatorias de la educación aumentan exponencialmente; además, cuanto mayor sea la edad de incorporación tardía, tanta dificultad, o más, habrá en compensar su déficit lingüístico (cf. Siguan 2003: 27). Así las cosas, sobre la idea de que un buen proceso de enseñanza-aprendizaje de español es imprescindible como medida de ayuda al éxito escolar de los inmigrantes no hispanoparlantes, se ofrecerá en las páginas que siguen (§ 8) una propuesta de mejora del Programa de Inmersión Lingüística del Departamento de Educación navarro desde un punto de vista lingüístico. Se hace necesario, también, realizar una propuesta didáctica de español para inmigrantes escolares —o español segunda lengua— que intente paliar alguno de los problemas detectados en la actualidad: esencialmente, la falta de materiales específicos y la baja o nula continuidad de las medidas oficiales (cf. Celayeta Gil 2010: 48-49). Sin embargo, debido a las características de este trabajo —limitaciones espaciales, principalmente— se ha decidido centrar el estudio en aquellos aspectos que cualquier investigación educativa de este carácter debe atender: la situación real demográfica de los inmigrantes en el lugar de acogida, las medidas y estrategias oficiales puestas en marcha, el análisis de sus puntos débiles y la propuesta de mejora con el fin de favorecer la integración del inmigrante en nuestra sociedad.

2. Marco teórico sobre inmigración

Es de sobra conocido el incremento de población inmigrante³ que ha experimentado la sociedad española en su conjunto —801.329 inmigrantes regularizados en 1999 frente a los 4.791.232 contabilizados diez años más tarde (cf. *Anuario Estadístico de Extranjería 1999*⁴ y *Anuario Estadístico de Inmigración 2009*⁵)— y en particular, ya que en todas sus Comunidades Autónomas⁶ la tendencia en aumento de este colectivo social es un denominador común.

Las razones que llevan a diferentes personas a desplazarse de su lugar de origen a otro son tan variadas como los protagonistas de los movimientos migratorios. Sin embargo, de acuerdo con el sociólogo J. M. O’Kane, se podrían resumir en dos razones amplísimas: falta de satisfacción con la vida presente, y un vago presentimiento de que sus nuevas vidas serán notablemente diferentes y superiores a las anteriores (cf. O’Kane 1993: 7). En cuanto al perfil del inmigrante, a partir de la delimitación llevada a cabo por los estudiosos J. I. Clarke y A. d’Entremont, cabe definirlo como la persona que se desplaza en el espacio físico por diversos motivos y que, habitualmente, es varón, joven y soltero, bien de alta cualificación profesional, bien de baja cualificación (cf. Clarke 1973: 131-132; d’Entremont 2001: 97-98). No obstante, ya en la década de los sesenta, Clarke advierte de una nueva tendencia en aumento, retomada años más tarde por d’Entremont: cada vez son más frecuentes las migraciones en familia (cf. d’Entremont 2001: 97).

Si por definición toda persona inmigrante está expuesta a encontrar alguna o varias dificultades a la llegada del país receptor por diversos motivos —barreras lingüísticas, xenofobia, racismo, etc.—, más vulnerables aún son las familias que llegan normalmente con hijos menores de edad, dependientes filial, económica, social y culturalmente de sus progenitores. Estos grupos familiares sufren las vicisitudes y dificultades que el país de acogida pueda mostrarles pero multiplicadas. A los padres que deciden traer a su descendencia, no les basta solo con intentar buscar un trabajo y aceptar las costumbres de la sociedad de acogida para intentar integrarse en la medida de lo posible; sino que a su vez deben mirar por el bien de sus hijos e intentar que estos se integren.

3. Los jóvenes inmigrantes y el sistema educativo español

Como ya se ha apuntado antes (§ 2) y se comprobará en las líneas que siguen (cf. *infra*), cada vez son más los inmigrantes que llegan a territorio español; muchos de ellos en edad de escolarización. Tal y como se observa en la Tabla 1, los niños y adolescentes inmigrantes matriculados en enseñanzas regladas no universitarias⁷ están presentes en todas las Comunidades Autónomas.

	TOTAL	E.I.	E.P.	E.E.	ES.O.	BAC.	FP	PCRI.	EEAA.	EE.II.	EE.DD.
TOTAL	762.746	126.422	296.327	3.430	216.792	37.826	39.479	13.717	4.411	24.275	67
Andalucía	88.765	15.182	34.638	351	26.398	4.804	3.986	835	629	1.925	17
Aragón	26.698	5.154	10.791	118	6.659	1.023	1.311	799	201	627	15
Asturias	6.747	631	2.591	32	2.212	336	465	145	66	267	2
Baleares	27.699	4.491	10.631	150	7.884	1.341	1.434	403	168	1.197	0
Canarias	33.264	3.022	10.960	95	9.710	2.828	1.837	733	133	3.945	1
Cantabria	6.155	687	2.274	20	2.025	367	434	156	2	190	0
C. León	29.440	4.539	11.338	101	7.606	1.193	1.443	1.161	186	1.873	0
C. La Mancha	33.794	6.101	14.281	118	9.193	1.316	1.210	715	171	681	8
Cataluña	161.927	29.102	62.227	1.147	49.230	7.225	10.758	1.816	422	0	0
C. Valenciana	97.394	13.136	37.180	310	30.164	4.958	5.705	1.360	577	4.004	0
Extremadura	6.255	995	2.625	17	1.730	263	181	118	24	302	0
Gallicia	15.301	1.553	5.812	49	4.171	769	889	130	147	1.776	5
Madrid	150.051	28.787	58.694	636	39.172	8.184	5.944	2.943	1.184	4.491	16
Murcia	34.391	5.771	15.244	57	9.457	1.359	1.095	408	66	934	0
Navarra	11.493	1.164	5.121	92	3.237	429	541	188	163	558	0
País Vasco	23.612	4.073	7.996	99	5.547	1.103	1.806	1.479	230	1.276	3
Rioja (La)	7.785	1.493	3.206	32	2.030	251	347	272	30	124	0
Ceuta	444	55	146	0	112	14	52	41	0	24	0
Melilla	1.531	486	572	6	255	63	41	15	12	81	0

Tabla 1. Población inmigrante matriculada en enseñanzas regladas no universitarias en 2009/10 por CC.AA.

Fuente: Elaboración propia a partir de España 2010a.

Los datos que se acaban de presentar en la Tabla 1 no parecen muy reveladores en su consideración absoluta; sin embargo, si se escogen los niveles educativos obligatorios, esto es, Educación Infantil⁸, Primaria y Secundaria Obligatoria, y se traducen los valores anteriores en el porcentaje que representan en relación con la totalidad de alumnos matriculados —nacionales y extranjeros—, se pueden extraer indicadores más transparentes.

	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E. S. O.
Andalucía	4,2%	6,4%	7,0%
Aragón	10,6%	15,0%	14,0%
Asturias	2,4%	5,8%	7,1%
Baleares	11,4%	16,6%	19,7%
Canarias	4,9%	8,7%	11,4%
Cantabria	3,5%	7,8%	10,4%
C. León	6,5%	9,2%	8,7%
C. La Mancha	7,1%	11,1%	10,5%
Cataluña	8,9%	14,3%	17,8%
C. Valenciana	7,1%	12,8%	15,9%
Extremadura	3,1%	4,0%	3,5%
Galicia	1,9%	4,5%	4,7%
Madrid	9,9%	15,8%	16,7%
Murcia	9,3%	15,0%	14,4%
Navarra	4,6%	13,5%	13,7%
País Vasco	4,4%	7,1%	8,0%
Rioja (La)	14,8%	18,0%	17,7%
Ceuta	1,5%	2,4%	2,8%
Melilla	13,0%	8,8%	5,9%
TOTAL	6,9%	11,0%	12,1%

Tabla 2. *Porcentaje de alumnado inmigrante durante las etapas de la educación obligatoria por CC. AA. en el curso 2009/10*

Fuente: Elaboración propia a partir de España 2010a.

Ahora bien, no han de tomarse estos datos como representativos, ya que a nadie se le escapa la correspondencia entre Comunidades Autónomas con mayor inmigración (cf. *supra*) y mayor índice de población. Por ese motivo, estimo más conveniente el manejo e interpretación de los valores porcentuales, que distribuye por la geografía española el alumnado inmigrante de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria del siguiente modo:

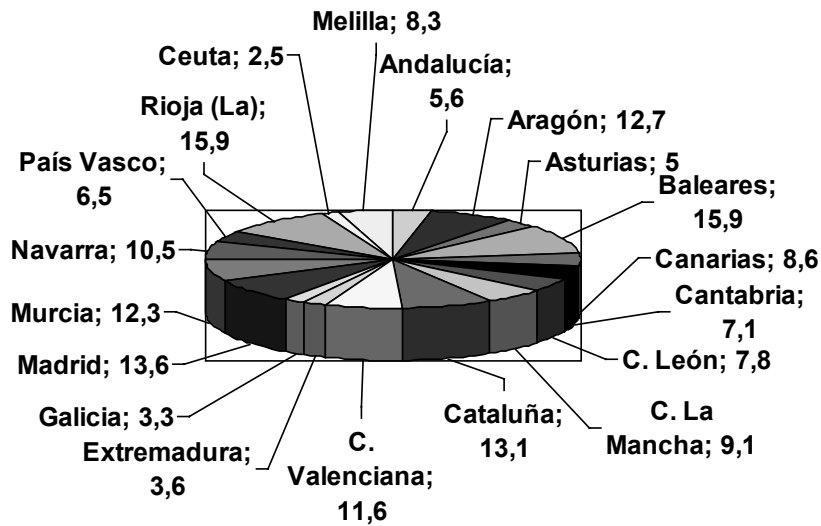


Gráfico 1. *Porcentaje de alumnado inmigrante en las enseñanzas obligatorias por CC. AA. en el curso 2009/10*

Fuente: Elaboración propia a partir de España 2010a.

Si tomamos ahora los números del Gráfico 1, el rango de Comunidades Autónomas con mayor índice porcentual de inmigración en las escuelas cambia notoriamente, tal y como se observa a partir de los datos que arroja la Tabla 3:

Puesto	Según número total (individuos)		Según porcentaje (%)	
	Comunidad Autónoma	Número	Comunidad Autónoma	Porcentaje
01	Cataluña	161.927	Rioja (La)	15,9%
02	Madrid	150.051	Baleares	15,9%
03	C. Valenciana	97.394	Madrid	13,6%
04	Andalucía	88.765	Cataluña	13,1%
05	Murcia	34.391	Aragón	12,7%
06	C. La Mancha	33.794	Murcia	12,3%
07	Canarias	33.264	C. Valenciana	11,6%
08	C. León	29.440	Navarra	10,5%
09	Baleares	27.699	C. La Mancha	9,1%
10	Aragón	26.698	Canarias	8,6%
11	País Vasco	23.612	Melilla	8,3%
12	Galicia	15.301	C. León	7,8%
13	Navarra	11.493	Cantabria	7,1%

14	Rioja (La)	7.785	País Vasco	6,5%
15	Asturias	6.747	Andalucía	5,6%
16	Extremadura	6.255	Asturias	5,0%
17	Cantabria	6.155	Extremadura	3,6%
18	Melilla	1.531	Galicia	3,3%
19	Ceuta	444	Ceuta	2,5%

Tabla 3. *Rango de CC. AA. según número absoluto y porcentaje de inmigrantes en sus aulas en el curso 2009/10 (de mayor a menor)*

Fuente: Elaboración propia a partir de España 2010a.

Es curioso el hecho de que ninguna región española, salvo la ciudad autónoma de Ceuta, guarda su posición en el rango tomando como criterio tanto el número total de alumnos inmigrantes como el porcentaje que estos representan. Igualmente es llamativo el caso de ciertas Comunidades Autónomas que, debido a su tamaño geográfico y demográfico, no acogen un número muy elevado de inmigrantes en edad escolar pero resulta porcentualmente representativo; así, por ejemplo, La Rioja pasa de ocupar el número 14, según número de inmigrantes —7.785 individuos—, a encabezar el ranking por orden de porcentaje —15,9%—. Un salto menor, cuantitativamente hablando, da la región de Islas Baleares, que pasa del noveno puesto —27.699 individuos— al segundo —15,9%—. Por último, haré referencia al caso de Andalucía por su especial relevancia. Al contrario de lo que en un primer momento pudiera pensarse, esta región meridional española que acostumbra a recibir una gran cantidad de inmigrantes ilegales, principalmente a través de sus costas, no difiere mucho en porcentaje de inmigración —5,6%— del de otras zonas, como Asturias o País Vasco —5,0% y 6,5%, respectivamente—, de modo que queda situada en el puesto número quince de un total de diecinueve.

3.1. Los jóvenes inmigrantes y el sistema educativo en Navarra

Según se ha apuntado líneas más arriba (§ 2), todas las Comunidades Autónomas han experimentado en los últimos años un incremento de la población inmigrante. Es lógico pensar que la Comunidad Foral de Navarra también cuenta actualmente con un número más elevado de inmigrantes en sus tierras si se compara con el de años anteriores: frente a los 8.131 extranjeros con permiso de residencia en vigor que había en 1999, diez años más tarde, en 2009, el número ascendía hasta los 64.687 individuos (cf. *AEI09* y *AEI09*).

Los alumnos inmigrantes de Navarra forman, como es de esperar, un grupo social extremadamente heterogéneo: bien por la edad —recor-

demos que los datos ofrecidos comprenden a individuos de entre 0 a 18 años—, por el estatus socioeconómico y sociocultural y, por supuesto, por su lugar de procedencia. A continuación, en la Tabla 4, se muestra una relación de la procedencia de los alumnos migrados residentes en la Comunidad Foral.

PROCEDENCIA	Nº INDIV.	PROCEDENCIA	Nº INDIV.	PROCEDENCIA	Nº INDIV.
Europa	2.593	África	2.137	Perú	489
Alemania	55	Argelia	306	República Dominicana	286
Bélgica	9	Guinea Ecuatorial	25	Uruguay	39
Bulgaria	663	Marruecos	1.438	Venezuela	85
Francia	98	Otros países	368	Otros países	86
Holanda	10				
Italia	51	América	6.526	Asia	204
Lituania	47	Argentina	233	China	130
Polonia	65	Bolivia	476	Filipinas	7
Portugal	514	Brasil	286	India	10
Reino Unido	24	Canadá	5	Pakistán	21
Rumanía	624	Chile	118	Otros países	36
Rusia	95	Colombia	1.059		
Suecia	4	Cuba	62	Oceanía	5
Suiza	12	Ecuador	3.222		
Ucrania	152	Estados Unidos	40	No consta país	38
Otros países	170	México	40		

Tabla 4. *Procedencia de los alumnos inmigrantes inscritos en las aulas navarras de E. Infantil, E. Primaria y E.S.O. durante el curso 2009/10*

Fuente: Elaboración propia a partir de España 2010a.

Debido a que el estudio que continúa en las páginas siguientes se va a interesar principalmente por los inmigrantes no hispanohablantes inscritos en las enseñanzas navarras (cf. *infra*), se vuelve necesario un breve comentario a la Tabla 4. Según los datos que se desprenden de ella, el panorama de alumnos hispanohablantes frente a los que no lo son, queda del siguiente modo: el 46,14% corresponde a los no hispanohablantes, frente a un 53,86 de inmigrantes hispanohablantes.

A pesar de que la mayoría del alumnado inmigrante es hablante de español, la diferencia no es significativa respecto de los individuos procedentes de países no hispanoamericanos —46,14%—; este hecho hace empeorar la situación de los inmigrantes inscritos en enseñanzas

obligatorias en Navarra. En concreto, dentro de los datos referentes a los no hispanoamericanos, existe un 70,2% de alumnos que proviene de países externos a la Rumania (cf. España 2010a), frente al 29,8% de alumnos procedentes de países cuyas lenguas oficiales proceden del latín y, por tanto, sus lenguas maternas serán románicas —a saber: Bélgica⁹, Brasil, Francia, Italia, Portugal y Rumanía—. Estos datos perfilan un panorama de inmigración en la escuela notablemente heterogéneo que en ocasiones puede incrementar las dificultades en la planificación de un curso intensivo de español.

Es evidente que la presencia de inmigrantes en las aulas de centros españoles, públicos y privados, de enseñanzas obligatorias se ha visto incrementada. Como se verá a continuación (§ 4, § 5, § 6), el hecho de que esta realidad, lejos de disminuir, aumente cada vez más, ha llamado la atención de organismos de diferentes ámbitos, cuyos esfuerzos han estado puestos en atender las necesidades que presentaba el alumnado inmigrante.

4. Legislación y normativa europeas sobre inmigración y educación¹⁰

Desde la Comisión de Educación y Cultura de la Unión Europea se han puesto en marcha medidas de apoyo diseñadas para atender las necesidades de los estudiantes inmigrantes inscritos en las aulas de las enseñanzas obligatorias, tanto de Educación Primaria como Secundaria. Estas medidas se dirigen, principalmente, a favorecer el aprendizaje de la lengua —o de una de las lenguas oficiales en aquellos países con cooficialidad de idiomas— del país de acogida y, al mismo tiempo, la conservación de la lengua materna de los alumnos.

4.1. Primeros pasos para la acogida de inmigrantes en edad escolar (1957-1993)

En 1957 se creó, a partir del Tratado de Roma, la Comunidad Europea —que más tarde, desde el 1 de noviembre de 1993, con la entrada en vigor del Tratado de Maastricht, sería Unión Europea— y se estableció la eliminación de barreras arancelarias y la libre circulación de los trabajadores de los Estados miembros. El Tratado de Roma “en su artículo 12 deduce de esta libertad que los países miembros deberán asegurar que los hijos de los ciudadanos de otros países de la comunidad [...] se incorporen al sistema educativo en igualdad de condiciones con los naturales del país” (Siguan 1998: 27). La idea que en este primer texto se infiere se puede leer explícitamente en otro documento legal veinte años más tarde. La Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, es considerada “la primera medida legislativa de la Comunidad Europea referida

a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes” (Comisión Europea 2004: 12). En este texto, se aprueba la enseñanza gratuita para que niños y adolescentes encuentren su integración social favorecida desde uno de los pilares esenciales de la sociedad: la Educación. Para ello, la legislación aboga por enseñar la lengua —o lenguas, en caso de multilingüismo estatal— del país receptor, y por favorecer la enseñanza de la lengua materna y la cultura de origen en los currículos. Esta medida europea estaba cerca de aquello que defienden los expertos, la integración en la sociedad de acogida pero sin perder las señas de identidad de la cultura origen. Sin embargo, sus actuaciones acarrearían un desembolso para los organismos estatales o regionales competentes que les resultaba difícil sufragar.

La legislación presentada en las líneas precedentes ha de tomarse como precursora de un movimiento que por aquel entonces estaba latente. La inmigración extracomunitaria no suponía realmente una gran proporción de los alumnos inmigrantes en las aulas de secundaria durante la década de los setenta, momento en que se aprobó la Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, (cf. *supra*). Por este motivo, los destinatarios de esta acción legal son siempre los hijos de inmigrantes pertenecientes a algún Estado miembro de la desaparecida CEE. Sin embargo, la creciente llegada de inmigrantes del resto de continentes se atisbaba como una realidad en la sociedad europea de finales del siglo XX y, por supuesto, del XXI.

La falta de viabilidad y aplicabilidad al total de hijos e hijas de inmigrantes¹¹ provocó que la Comunidad Europea aprobara varios acuerdos que se tradujeron en reglamentos, directivas, resoluciones..., con el fin de ajustarse con mayor acierto a la realidad constituida por los descendientes de personas inmigradas. M. Siguan (1998: 29) no contempla entre los documentos legislativos algunos textos legales de la CEE que, por el contrario, aparecen recogidos por Eurydice (cf. Comisión Europea 2004). Tras la imposibilidad de aplicar la Directiva 77/486/CEE del Consejo, de 25 de julio de 1977, la Comisión Europea buscó otra estrategia, aprobada en la Resolución de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, 10-12 de mayo de 1983, que pudiera suplir la inviabilidad de la Directiva 77/486/CEE. A diferencia de la primera medida, en donde la enseñanza estaba centrada únicamente en el alumno inmigrante, esta nueva medida apostaba por la enseñanza intercultural, donde no solo se involucraba al inmigrante sino también al oriundo del lugar de acogida, y favorecía la transmisión y el acercamiento de culturas.

Los principios sobre los que se sustentaba esta nueva disposición coinciden *grosso modo* con los de la anterior, pero difieren en pequeños matices que favorecen la consecución de su objetivo: la enseñanza intercultural. Para alcanzar este propósito, se persigue una doble estrategia que queda plasmada en la Resolución adoptada por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, 10-12 de mayo de 1983

(cf. Comisión Europea 2004: 79): por una parte, ha de enseñarse al menos una lengua oficial del país de acogida para evitar las barreras lingüísticas en la integración social y escolarización; por otra, hay que salvaguardar y proteger la lengua materna de los estudiantes inmigrantes con el fin de conservar su patrimonio cultural para que puedan mantener contacto con su comunidad y cultura de origen, a las que regresarán con la ayuda de las instituciones, si así se precisa.

Como se comprueba en las breves indicaciones sobre el contenido de la Resolución adoptada por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, 10-12 de mayo de 1983, el hecho de que los alumnos inmigrantes tuvieran el derecho y el deber de recibir docencia tanto en la lengua de acogida como en la propia no eliminaba la traba marcada por el primer texto legal a este respecto: la viabilidad económica (cf. *supra*).

Durante la década de los ochenta, las políticas europeas dedicadas a la atención a la diversidad y a la igualdad de oportunidades entre los ciudadanos vivieron su primer impulso. Tras la Resolución adoptada por la Conferencia Permanente de Ministros de Educación Europeos, 10-12 de mayo de 1983, aprobada en 1983, vieron la luz tres documentos más. En 1984 se publicaron las siguientes recomendaciones: la primera, la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1984) sobre el componente intercultural en la formación del profesorado, en donde se apuesta por la dimensión intercultural como característica de la formación inicial y permanente del docente; la segunda, la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1984) sobre los inmigrantes de segunda generación, que recoge lo que hasta el momento se había firmado, es decir, educación intercultural, formación del profesorado y protección de la lengua y la cultura de origen. Cierra esta década la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (1989) sobre la educación de los hijos de migrantes, cuyo mensaje es una repetición de los anteriores.

4.2. Inmigración y educación: un objetivo de la Unión Europea (1993-)

Como se ha apuntado más arriba (§ 4.1), en 1993 se configura la Unión Europea como sucesora de la CEE. Esta nueva organización hereda, asimismo, el compromiso con las personas desfavorecidas o en riesgo de estarlo, concretándose estos últimos en los hijos de inmigrantes. Conscientes de que en la escolarización está la clave para la integración de estos niños y jóvenes inmigrados, las políticas orientadas a ello continúan durante los años noventa y la primera década del siglo XXI.

A mitades de la década de los noventa, en 1995, se publicó la Resolución del Consejo de la Unión Europea y de los representantes de los

Gobiernos de los Estados miembros, de 23 de octubre de 1995, en donde se animaba a luchar contra el racismo y la xenofobia en la escuela, a través de una educación basada en valores. En 1999, en las Conclusiones del Consejo Europeo de Tampere, 15-16 de octubre de 1999, se concede a los hijos e hijas de padres inmigrantes residentes legales, con permisos en vigencia, entre otros derechos, el de recibir educación.

Ya en este siglo, se han firmado y han entrado en vigor diferentes documentos. La Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, lucha contra la discriminación racial o étnica en diferentes áreas sociales, también en educación; sin embargo, no se pronuncia acerca de las diferencias basadas en la nacionalidad. Dos meses más tarde, se publicó la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa a los Estados miembros (2000) sobre la seguridad de residencia de los inmigrantes de larga duración, en donde se dejaba clara la igualdad en el ámbito educativo entre los destinatarios del texto y los nacionales del país. La voluntad de apostar por el derecho y el deber de todos los ciudadanos a una educación hizo que se ratificara el compromiso de los Estados miembros a este respecto; compromiso que aparece en las Conclusiones del Consejo Europeo de Sevilla, 21-22 de junio de 2002.

Al año siguiente, en 2003, el Consejo de Europa firmó la Directiva 2003/9/CE, de 27 de enero de 2003, donde se aprueban medidas dirigidas a menores demandantes de asilo o hijos de demandantes, cuya finalidad consistía en equiparar sus condiciones a las de los nacionales para ingresar en el sistema educativo. A finales de ese mismo año, se aprueba la Directiva 2003/109/CE, de 25 de noviembre de 2003, que supone un complemento a la anterior, pero introduce una novedad que hasta ahora no se había especificado: los Estados miembros podrán exigir, mediante pruebas de idiomas, un nivel adecuado de la lengua nacional para poder seguir las enseñanzas obligatorias. En este mismo año se ratificó la necesidad de elaborar una política global en materia de integración de inmigrantes legales en diferentes áreas¹², que se volvió a firmar en las Conclusiones del Consejo Europeo de Bruselas, 16-17 de octubre de 2003, incluyendo esta vez la necesidad de controlar y frenar la inmigración ilegal. En la misma línea en que siempre se ha posicionado la Unión Europea se encuentra la Directiva del Consejo 2004/114/CE, de 13 de diciembre de 2004, donde se especifican los requisitos que han de presentar los alumnos de terceros países¹³ para seguir estudios en la Unión Europea.

Como se ha comprobado en este apartado, la Comunidad Europea, desde sus orígenes, ha dedicado un buen número de textos oficiales al problema que representa en el sector educativo el flujo constante de migraciones dentro y fuera de las fronteras de los Estados miembros. Al considerar la Comisión Europea que esta realidad sociodemográfica afectaba y afecta no solo al colectivo de personas inmigradas, sino a toda la sociedad, cambió con los años la orientación de sus políticas hacia una rápida integración de los inmigrantes a través de la interculturalidad,

aunque incrementando los mecanismos de control que aseguraran la calidad del sistema educativo.

5. Los inmigrantes en la educación española: de la LGE a la LOE

Desde el Consejo de Europa se han llevado a cabo medidas legales y normativas (§ 4) para responder a esta realidad demográfica que vive Europa desde hace décadas. Como es sabido, por la propia constitución de la Unión Europea, cada país miembro posee competencias exclusivas en sus territorios en materia de Educación. A pesar de que España no entró a formar parte de la Comunidad Económica Europea hasta 1986, sus políticas educativas y de inmigración han ido paralelas a las de ámbito europeo desde los años setenta hasta la actualidad (cf. *infra*), pues nuestro país ha fijado siempre su atención en la escolarización y el apoyo de los más desfavorecidos.

En 1970, con la aprobación de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, se firmaba lo siguiente: “La Educación General Básica será obligatoria y gratuita [...]. Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la Educación General Básica [...]” (España 1970: art. 2.2). En el capítulo VI continúa: “Se establecerán cursos especiales para extranjeros, que permitan a estos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española” (España 1970: art. 48.1).

Tras el fin del régimen totalitario y el comienzo de la época democrática, en la década de los ochenta, salió publicado el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria. En el artículo segundo, referente a los objetivos y actuaciones específicas de la educación compensatoria, se dice:

Constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos para asistir a los centros docentes con mayores desfases entre curso académico y edad del alumnado, con menos de tres unidades, que siendo incompletos impartan Educación General Básica completa o con otros indicadores de infradotación o baja calidad de la enseñanza. (España 1983: art. 2.a).

A la luz queda que los destinatarios de la estrategia de 1983, entre otros, serían los hijos e hijas de personas inmigradas debido al desfase que traerían respecto del sistema educativo español a su llegada e, incluso, a las barreras lingüísticas a las que se enfrentarían.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación recalca en sus líneas el derecho por parte de los extranjeros con permiso de residencia a recibir una educación, y el deber del Esta-

do de ofrecerla gratuitamente (cf. España 1985: art. 1.3). La diferencia principal entre esta última ley y la de 1970 es el estilo, completamente impregnado de tintes democráticos e influenciado por la Constitución Española, que aboga por el respeto hacia otras lenguas, culturas, creencias religiosas, razas u otras circunstancias personales o sociales (cf. España 1978: cap. 2º).

Cinco años más tarde de la entrada en vigor de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, fue derogada por la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En ella no solo se mantiene la educación compensatoria, sino que, por primera vez, se mencionan explícitamente los destinatarios de esta modalidad educativa, a la que tienen acceso todas las personas que la necesiten independientemente de “su bajo nivel de renta”, de “su origen geográfico” o de “cualquier otra circunstancia” (cf. España 1990: art. 64). Se trata, de hecho, del primer texto legislativo español que dedica un capítulo, el V, a tratar el tema de la compensación de las desigualdades. No obstante, sería en el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, el que haría referencia explícita a este aspecto:

Se consideran actuaciones de compensación educativa las que desarrollan los centros que escolarizan grupos significativos de alumnado en situación de desventaja respecto a su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo y prioritariamente aquellos que escolarizan un número importante de alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja. (España 1996: art. 8).

En 2002 se aprobó la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación que, a pesar de no haber tenido vigencia por su derogación en 2006, apuntaba novedades referentes a políticas de educación e inmigración. En este sentido, ya en la “Exposición de motivos” se señala que el capítulo séptimo del primer título estará dedicado a la atención de alumnos con necesidades educativas específicas, a saber: extranjeros, superdotados y discapacitados (cf. España 2002: Exposición de motivos). En concreto, en el artículo 42 se dice lo siguiente:

Las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros [...]. Para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, [...] las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración [...]. (España 2002: art. 42).

En el artículo 52.7 se hace referencia a la educación para adultos, en donde hay un llamamiento a las Administraciones educativas para que, a través de programas específicos de lengua y cultura españolas, favorezcan la integración de los inmigrantes adultos en la sociedad española.

En 2006, como se ha apuntado anteriormente, se firma una nueva ley en materia educativa, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Este nuevo documento legislativo no supone sino una renovación de su predecesora, con escasos cambios y alguna que otra ampliación. En lo referente a los inmigrantes y el sistema educativo de nuestro país, pocas novedades aparecen en el texto de 2006, salvo la denominación de aquellos: mientras que en 2002 eran nombrados como “alumnos extranjeros”, cuatro años más tarde se prefiere el sintagma “alumnos con integración tardía en el sistema educativo español”.

Las medidas y disposiciones que aparecen en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación en su artículo 42 (cf. *supra*), quedan recogidas en los artículos 78 y 79 de la Ley Orgánica de Educación. Como en el último texto legal en política de Educación, y vigente en la actualidad, se prefiere hacer referencia a los niños y adolescentes inmigrantes con la etiqueta anteriormente citada, sin que exista alusión alguna al alumnado extranjero, aunque sea claro que este colectivo queda englobado en aquel grupo, puesto que en el artículo 79.1, por ejemplo, se dice: “Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente” (España 2006: art. 79.1). Asimismo, la ley de 2006 retoma la educación compensatoria que se firmó por primera vez en el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria (cf. *supra*), para que, en la medida de lo posible, “se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” (España 2006: art. 80.2).

Como viene siendo habitual en las leyes de educación, las premisas que en ellas aparecen son en su mayoría de carácter general, ya que no hay que olvidar que las Comunidades Autónomas gozan de competencias en políticas educativas y, por tanto, son los organismos autonómicos los que deben concretar y adaptar a sus realidades las leyes de ámbito nacional. Asimismo, se verá en las páginas siguientes cómo todavía son insuficientes las medidas para atender y favorecer la integración de los alumnos inmigrantes que llegan a tierras españolas, a pesar de los intentos y esfuerzos llevados a cabo por los organismos públicos.

6. El inmigrante y el sistema educativo de la Comunidad Foral de Navarra

Según se ha apuntado en el epígrafe anterior (§ 5), las Comunidades Autónomas y sus Consejerías de Educación son los organismos competentes encargados de aplicar las leyes nacionales en materia educativa en sus territorios. De este modo, en su aplicación estas instituciones deben concretar y desarrollar tal legislación a partir de las necesidades que presenten sus habitantes. La Comunidad Foral de Navarra, en la que se centra el interés de este estudio, también goza de cierta libertad legislativa en el ámbito educativo.

En la década de andadura de este siglo, han sido muchos los documentos oficiales publicados en el *Boletín Oficial de Navarra* con el objetivo de regular y mejorar la situación de los inmigrantes en edad escolar que se incorporan de forma tardía al sistema educativo de nuestra región. Todas las actuaciones llevadas a cabo desde el Gobierno Foral podrían dividirse en tres grupos según su finalidad: acogida y escolarización, apoyo lingüístico y ayudas a las familias inmigrantes.

En *Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante* (Navarra 2001c), el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra editó un conjunto de indicaciones con el fin de ofrecer a los centros educativos una ayuda para un funcionamiento adecuado ante la llegada del alumnado inmigrante al sistema educativo. Para ello, se tomaron como referencia reglamentaciones de alcance mundial, europeo y nacional relacionadas con la educación intercultural (cf. Navarra 2001c: 5-6).

A diferencia de lo que ocurría con la legislación estatal, la atención al alumno inmigrante no aparece explícita en un documento oficial navarro hasta 2001, momento en que se publicó la Orden Foral 257/2001, de 3 de julio, cuyos anexos dedicados tanto a las enseñanzas infantiles y primarias (cf. Navarra 2001a: Anexo I) como a las secundarias (cf. Navarra 2001a: Anexo III) mencionan la necesidad de atender a los alumnos extranjeros por medio de apoyo y refuerzo académicos (cf. Navarra 2001a: Anexo I, I, B y I. II, 3; Anexo III, I, C) y, en el caso en que fuera necesario, clases de español como lengua extranjera (cf. Navarra 2001a: Anexo III, I, B y C).

Siendo consciente de la demanda de medidas formales y de acuerdos oficiales en políticas educativas, el Departamento de Educación firmó pocos días después de la medida anterior el “Pacto para la mejora de la calidad del servicio educativo en la Comunidad Foral de Navarra” (cf. Navarra 2001b). En el apartado VIII del Anexo se puede leer: “Durante el curso 2000/2001, se estudiarán las medidas actualmente aplicadas para la atención al alumnado inmigrante, al objeto de la posterior elaboración de un plan de integración de este alumnado [...]” (Navarra 2001b: Anexo VIII).

A partir del curso 2002/2003 el Gobierno de Navarra publica cada año académico un texto legal en donde se regulan la organización y el funcionamiento de los centros públicos; en todos estos documentos siempre hay una mención al *Plan de Atención a la Diversidad* —que quedó materializado dos años después (Navarra 2004a)— en relación con los alumnos inmigrantes de incorporación tardía al sistema educativo.

En 2004 se publicó el *Programa de Acogida del alumnado inmigrante* (Navarra 2004b), inscrito en el amplio *Plan de Atención a la Diversidad*, cuya pretensión es facilitar a los centros el desarrollo de sus propios programas para actuar correctamente con los posibles alumnos de incorporación tardía. Este mismo año se decidió conceder, por primera vez, ayudas y subvenciones a los centros educativos para que elaboraran proyectos encaminados a favorecer la educación intercultural (cf. Navarra 2004c; 2005b; 2006a; 2006b).

6.1. El Programa de Inmersión Lingüística

También en 2004 surge la iniciativa de organizar el Programa de Inmersión Lingüística¹⁴ (cf. Navarra 2004e: 6º, 8). El principal objetivo del programa, como puede suponerse, es “el aprendizaje del español conjuntamente con un mayor conocimiento de la cultura de acogida y la integración socioeducativa del alumnado [extranjero que no conozca la lengua española]” (Navarra 2008: Anexo I, 1º). En la Resolución 300/2008, de 27 de junio, se hace pública la relación de centros autorizados a ofertar el PIL (cf. Navarra 2008: Anexo I, 15). Por una parte, se enumeran los institutos públicos distribuidos por la geografía navarra que pueden impartir clases de español como segunda lengua¹⁵. Por otra parte, únicamente son dos los centros concertados autorizados a ofrecer el PIL¹⁶. La selección de las localidades y los centros donde se imparten las enseñanzas de español como segunda lengua responden a tres criterios: demográfico, de infraestructuras y de trayectoria pedagógica en el ámbito de la atención a la diversidad.

De acuerdo con la legislación vigente, los alumnos permanecerán inscritos en el PIL durante cuatro meses, prorrogables a un cuatrimestre más (cf. Navarra 2008: Anexo I, 5). No obstante, si a lo largo del cuatrimestre algún alumno alcanza los objetivos del programa, este contempla la posibilidad de adelantar su incorporación al grupo de referencia (cf. Navarra 2008: Anexo I, 4). Durante esos cuatro meses, los inmigrantes no hispanoamericanos de incorporación tardía deben alcanzar el principal objetivo, el aprendizaje intensivo de la lengua española, que se concreta en la adquisición de un grado de competencia equivalente al nivel A2, según el MCER¹⁷. Esto es, en términos del MCER, que el estudiante responda al siguiente perfil:

- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).
- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas. (Consejo de Europa 2002: 26).

Según se desprende de las palabras del MCER, el usuario de nivel A2 se corresponde con aquel aprendiz de lenguas elemental, cuyas competencias en la segunda lengua o lengua extranjera no le permiten desenvolverse con soltura y naturalidad en la vida cotidiana. Este usuario tampoco puede llevar a cabo transacciones de dificultad media o media-alta; y su sociabilidad en la cultura de la lengua meta está en peligro por no poseer las herramientas lingüísticas y sociolingüísticas para interactuar con las personas nativas. Atendiendo a las características de este hipotético aprendiz de lenguas, es difícil considerarlo como un integrante más en un grupo ordinario de Educación Secundaria Obligatoria.

El equipo docente que se encarga cada curso académico de atender a los alumnos de inmersión está formado por dos profesores, uno del ámbito socio-lingüístico y otro del científico-matemático, con diez y siete horas lectivas respectivamente. Ambos profesionales pertenecen al claustro ordinario de profesores de cada centro, y su selección depende de la distribución de la carga docente entre todos los miembros del colegio o instituto. Concretamente, la Resolución 300/2008, de 27 de junio, dice:

el Programa será atendido durante 10 horas semanales por un profesor de los Departamentos Didácticos de Lengua, Geografía e Historia, Latín, Griego, Filosofía, o Idiomas. Las otras 7 horas semanales será atendido por un profesor de los Departamentos Didácticos de Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química o Tecnología. (Navarra 2008: Anexo I, 9).

Del documento oficial se deduce que la selección de los encargados de enseñar español a los inmigrantes se basa principalmente en la disponibilidad de recursos humanos y no en su formación en el ámbito de enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua. Consciente de esta situación, en ningún caso deseable, y con el objetivo de enmendarla, el ejecutivo foral añade: “A este profesorado se le dotará de asesoramiento por parte de la Sección de Multiculturalidad, así como de la formación adecuada para la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado de origen extranjero” (Navarra 2008: Anexo I, 9).

El aspecto de la formación del profesorado encargado del PIL ya fue señalado por N. Celayeta Gil (2010: 28-29). Esta autora, haciendo referencia a diversos programas de atención a la diversidad, en concreto, a los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo, afirma que la falta de profesionales de la enseñanza del español como segunda lengua es “el principal obstáculo para que las medidas y los planes diseñados sean eficaces” (N. Celayeta Gil 2010: 28). Al margen del profesorado, apuntaba también esta autora como debilidad principal la duración de los programas, en su opinión escasa.

En definitiva, como se ha visto en las líneas precedentes de este epígrafe, el Gobierno de Navarra, desde la Sección de Multiculturalidad del Departamento de Educación, ha puesto en marcha, en sintonía con la legislación educativa nacional y europea, medidas para atender las necesidades desprendidas de la llegada de alumnado inmigrante a las aulas navarras. Es incuestionable el esfuerzo y buen hacer de las autoridades competentes por ayudar a los inmigrantes de incorporación tardía a adaptarse e integrarse en la sociedad de acogida, en nuestro caso, Navarra. A pesar de ello, en las próximas páginas se comprobará que las políticas lingüísticas navarras referentes a los inmigrantes no castellano-hablantes, concretamente el PIL, presentan algunos puntos débiles que pueden ser susceptibles de observaciones y comentarios para su mejora.

7. Puntos débiles del Programa de Inmersión Lingüística

El análisis de la legislación desarrollado en los epígrafes anteriores sobre enseñanza de español a alumnos inmigrantes de secundaria, en concreto, la situación referida a Navarra, permite proponer la reconsideración de algunos puntos, de acuerdo con criterios lingüísticos. Estos tres aspectos, a saber: objetivos (§ 7.1), profesorado (§ 7.2) y duración (§ 7.3), son clave para una buena instrucción de la lengua y, por ende, para favorecer la integración del individuo en el sistema educativo navarro y en la sociedad en general.

7.1. Objetivos

Tal y como están expuestos los objetivos del PIL, resultan contradictorios la meta última, la integración en la sociedad navarra por medio del aprendizaje del español, y el nivel de competencia establecido en el MCÉR, un A2. Según se expone en la Resolución 300/2008, de 27 de junio, el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra cree suficiente que los inmigrantes escolares puedan producir textos sencillos sobre aspectos del pasado, que sean capaces de comprender frases básicas acerca de su entorno socio-familiar y de realizar intercambios sencillos

sobre actos cotidianos (cf. Consejo de Europa 2002: 26). Desde un punto de vista lingüístico, es inevitable pensar que el objetivo de alcanzar un A2 no es, en ningún caso, lo deseable para que un adolescente inmigrado se integre en el grupo ordinario. Con este nivel de competencia lingüística, el extranjero difícilmente comprenderá y seguirá una serie de asignaturas curriculares integrado en un aula de nativos, o será realmente dificultosa la producción de textos académicos propios de la Educación Secundaria Obligatoria.

El MCER propone un cuadro de autoevaluación con una serie de premisas para cada nivel, referentes a cada destreza, a saber: comprensión auditiva, comprensión lectora, interacción oral, expresión oral y expresión escrita. A continuación se ofrece lo que tiene que ser capaz un usuario de A2:

DESTREZA	NIVEL A2
Comprensión auditiva	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
Comprensión lectora	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.
Interacción oral	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
Expresión oral	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.
Expresión escrita	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo agradeciendo algo a alguien.

Tabla 7. Cuadro de autoevaluación para el nivel A2, según el MCER

Fuente: Consejo de Europa 2002: 30.

A la luz de los descriptores del MCER (cf. Tabla 7), es casi imposible que un usuario básico comprenda los libros de texto de secundaria, o que redacte un examen sobre Ciencias Naturales, por ejemplo, y mucho menos que supere la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Es cierto que la legislación educativa, tanto nacional como regional, contempla, en el caso de los inmigrantes, la posibilidad de llevar a cabo medidas de adaptación, de carácter lingüístico, a las necesidades educativas que presenten los alumnos. No obstante, las barreras lingüísticas que encontrarían los inmigrantes escolares en su vida académica no parecen solucionarse con adaptaciones curriculares enfocadas principalmente a los contenidos, antes que a la lengua vehicular.

7.2. Profesorado

Los criterios para seleccionar el profesorado encargado del PIL en los centros parecen no ajustarse a los parámetros por los que abogan los especialistas en Lingüística aplicada y enseñanza de idiomas. Hasta que en las décadas de los cincuenta y sesenta no surgieron disciplinas lingüísticas tales como la mencionada Lingüística aplicada o la Pragmática, para convertirse en profesor de idiomas bastaba con ser hablante nativo y se dejaba al margen la formación específica en glosodidáctica. De entonces a hoy, son muchos e importantes los pasos que se han dado hacia la profesionalización de los docentes de lenguas extranjeras o nuevas lenguas, aunque todavía queda mucho camino por recorrer.

En el último documento oficial que regula y organiza el Programa de Inmersión Lingüística en Navarra aparece un epígrafe dedicado exclusivamente a esta misma cuestión, al perfil del profesorado (cf. Navarra 2008: Anexo I, 9). A pesar de que lo que se dice no se refleja en la realidad, este apartado comienza así:

En los centros públicos que dispongan de profesorado de ámbito y que no esté dedicado a programas específicos de Atención a la Diversidad (Programa de Currículo Adaptado o Diversificación Curricular), este profesorado se encargará del desarrollo del Programa. (Navarra 2008: Anexo I, 9).

Una buena formación del profesor, como apuntaba Celayeta Gil (2010: 28-29), es esencial para un desarrollo eficaz de cualquier curso o programa de lenguas, en general, y también de español.

La prioridad establecida en los criterios que se dejan entrever en la normativa vigente no está en consonancia con los objetivos comentados en páginas precedentes. Se busca, como es obvio, la calidad y excelencia de la enseñanza, más aún si se trata de una instrucción de español para inmigrantes, con la importancia que supone su aprendizaje eficaz para la integración de este colectivo en la sociedad. Sin embargo, por motivos

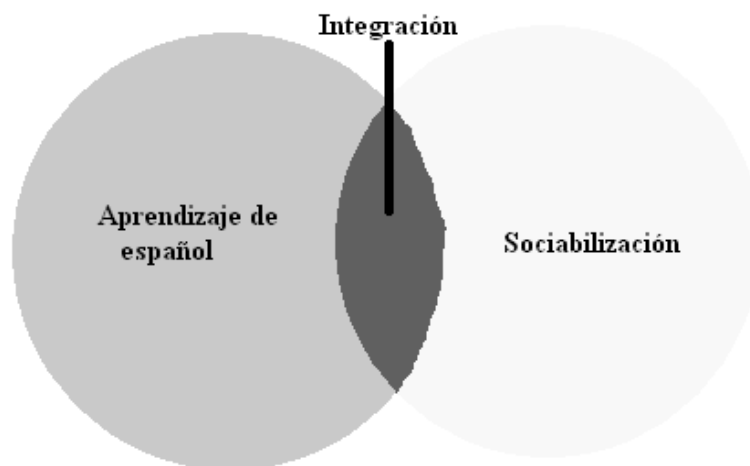
que no es momento de analizar, los recursos humanos con que se cuenta para este programa no son los suficientes y, mucho menos, los deseables. Así como es imposible imaginar a un licenciado en Filología impartiendo las clases de Física y Química, aunque se ayudara de material didáctico y de cursos de formación; igualmente irreal tendría que resultar la imagen de un científico impartiendo clases de español para inmigrantes, a pesar de las ayudas externas que facilita la Sección de Multiculturalidad del Gobierno foral.

Así pues, habrá que tender hacia la especialización de los profesores encargados de la impartición de las clases de inmersión lingüística. Seguramente, la calidad del PIL aumentaría con una formación sólida en enseñanza de español como lengua extranjera o nueva lengua por parte de los docentes.

7.3. Duración

Finalmente, la duración es el tercer pilar fundamental para que se produzca un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Teniendo en cuenta que una gran parte de los alumnos inmigrantes, si no la totalidad, que entra al PIL no ha recibido nunca instrucción en español, su evolución hasta conseguir un nivel A2, según lo establecido en la normativa, va a necesitar varios meses. Actualmente, ya se ha apuntado antes (§ 6.1), el programa tiene una duración de cuatro meses, prorrogable a otros cuatro; en resumen, el tiempo máximo que puede estar inscrito en el PIL un inmigrante que acaba de llegar de China y desconoce por completo la lengua castellana es de ocho meses. En este periodo, el profesor, en calidad de responsable, debe proporcionar las herramientas y conocimientos necesarios para que los alumnos alcancen las competencias en español correspondientes a un A2.

No se cuestiona que, quizá, a muchos de los alumnos les resulte fácil cumplir con el objetivo del programa en los plazos establecidos; no obstante, otros se verán frustrados por no haber alcanzado la meta fijada. Es cierto que igual de importante o más que el aprendizaje de español es la inclusión del inmigrado en el grupo ordinario, para que, paulatinamente, consiga sociabilizarse con sus compañeros. Sin embargo, este proceso de sociabilización no podrá darse sin un nivel adecuado de español; es decir, el aprendizaje de la lengua española, así como el contacto social con el resto de alumnos son dos procesos que deben ir paralelos en el tiempo, y solo cuando se den al mismo tiempo, se podrá producir la integración, como se muestra en el Dibujo 1:



Dibujó 1. *Elementos clave para la integración del alumnado inmigrante en la sociedad española*

Fuente: Elaboración propia.

Si bien la apuesta por una pronta incorporación al grupo de referencia responde al interés de que el alumnado se integre cuanto antes, no hay que olvidarse de que otro de los fines, y no menos importante, es el que atañe a lo estrictamente académico: se debe evitar, en la medida de lo posible, que los inmigrantes fracasen o abandonen prematuramente el sistema educativo, de donde se hace necesaria la adquisición de un determinado nivel de español.

8. Propuesta de mejora

A lo largo de los epígrafes anteriores, se han ido apuntando diferentes aspectos del Programa de Inmersión Lingüística, con especial énfasis en aquellos que pueden ser susceptibles de una revisión (§ 7.1, § 7.2, § 7.3). A continuación se propone un plan de mejora de esta medida de atención a la diversidad, fruto de una revisión exhaustiva de la legislación vigente, en materia educativa y de inmigración, de diferentes ámbitos.

A la luz de los datos ofrecidos en el capítulo tercero (§ 3), la presencia de niños y adolescentes inmigrantes —hispanoamericanos y no hispanohablantes— es una realidad que no se puede obviar porque, según cifras oficiales, su tendencia va en aumento. Por lo tanto, la sociedad actual demanda una dedicación y atención especializada para contribuir, en la medida de lo posible, desde los organismos educativos competentes a la integración de este colectivo. Si bien esta tarea es compleja por sí misma, la situación se complica todavía más cuando se trata de inmigrantes que desconocen la lengua española. Se ha de recordar en este punto que, todas

las propuestas de mejora, así como las críticas anteriores, se hacen desde una perspectiva lingüística que, si bien es fundamental cuando se tratan asuntos de enseñanza de lenguas a inmigrantes, no es el único punto de vista que ha de adoptarse.

En primer lugar, habría que revisar los objetivos establecidos en la normativa que regula el programa. Si se apuesta por un aprendizaje de español como herramienta para su integración en la sociedad, no es coherente materializar este fin en alcanzar un A2, según el MCER, pues los usuarios de este nivel no poseen las competencias lingüísticas suficientes para interactuar con facilidad en un grupo de nativos, y mucho menos en un entorno académico. Claro está que, tal y como está organizado el PIL, resulta extremadamente complicado que una aprendiz de lenguas adquiera mayor nivel en solo ocho meses¹⁸. Así pues, al proponer un cambio en el nivel que se ha de obtener al término del programa, necesariamente se habrá de modificar su duración.

Para evitar el separatismo y la exclusión social, me parece oportuno respetar que los inmigrantes disfruten de su inclusión en el grupo ordinario en materias que no requieran de una competencia en español elevada, a saber: Educación plástica y visual, Educación física, Música, Informática o Tecnologías (cf. España 2006: arts. 24 y 25). De esta forma, se favorecería su sociabilización encaminada a que el alumno inmigrante consiga, gradualmente, integrarse en la sociedad de acogida. No obstante, la duración del PIL se podría extender durante un año académico completo, con el objetivo de que los estudiantes matriculados en él adquieran un nivel de lengua correspondiente a los parámetros marcados por el MCER para el B1¹⁹:

- Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.
- Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.
- Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (Consejo de Europa 2002: 26).

Una vez hayan alcanzado el nivel B1, los alumnos podrían pasar al grupo ordinario en la mayoría de las asignaturas curriculares previstas para cada curso y en cada centro. De este modo, las horas de permanencia en el PIL irían disminuyendo a favor del tiempo entre sus compañeros del grupo ordinario. Los alumnos inmigrantes, aunque no consigan un nivel de competencia que les permita desenvolverse en cualquier ámbito de la vida cotidiana, con ayuda de las adaptaciones oportunas previstas en

la legislación vigente, podrán superar los contenidos curriculares de Matemáticas o Ciencias naturales²⁰. La lengua y el estilo de estas materias, por su carácter de ciencias exactas, les pueden resultar más comprensibles a los aprendientes de una lengua. Sin embargo, lingüísticamente es muy difícil, si no imposible, que un inmigrante con un nivel B1 pueda seguir y superar los contenidos de asignaturas como Lengua castellana y Literatura o Ciencias sociales; para paliar esta dificultad, se propone lo siguiente. Si bien el alumno inmigrante está incorporado en la clase de referencia en todas las materias salvo en las mencionadas anteriormente, en las horas lectivas correspondientes a estas, el estudiante seguiría recibiendo apoyo lingüístico para, así, conseguir un B2:

- Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.
- Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.
- Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones. (Consejo de Europa 2002: 26).

Cuando el alumno inmigrante se encuentre en disposición de demostrar que su competencia lingüística se corresponde a un B2, entonces estará en condiciones de incorporarse por completo al grupo ordinario, aunque requiera medidas auxiliares de atención a la diversidad en determinadas materias: adaptaciones, refuerzo y apoyo escolares, etc.

A continuación se ofrece a modo de resumen la Tabla 8 en la que, a partir de las coordenadas temporales y los objetivos lingüísticos, se representa la propuesta de mejora en los puntos de duración y objetivos.

Actualidad	Objetivos	Acoger al inmigrante en el sistema educativo.	Hasta alcanzar un nivel A2.	Normalizar la situación del inmigrante.	
	Situación	Incorporación al PIL. Algunas materias con el grupo ordinario.	Entre cuatro u ocho meses, permanencia en el PIL. Algunas asignaturas con el grupo ordinario.	Plena incorporación, aunque con medidas de apoyo y refuerzo escolares.	
Propuesta	Objetivos	Acoger al inmigrante en el sistema educativo. Favorecer sus principios de sociabilización.	Hasta alcanzar un nivel B1.	Hasta alcanzar un nivel B2.	Normalizar la situación del inmigrante.
	Situación	Incorporación al PIL. Algunas materias con el grupo ordinario.	Durante un año académico, sujeto a modificaciones, permanencia en el PIL. Algunas asignaturas con el grupo ordinario.	Después del 1º curso de PIL. Aumento de horas con grupo ordinario: Matemáticas, Ciencias naturales.	Plena incorporación, aunque con medidas de apoyo y refuerzo escolares.

Tabla 8. Cuadro comparativo entre la situación actual del PIL y la propuesta de mejora

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, respecto del profesorado, ya se ha subrayado en varias ocasiones la necesidad de una formación y especialización del docente para que un curso, materia o asignatura, del tipo que sea, resulte eficaz. No se debe olvidar que los resultados de todo curso, programa o asignatura dependen, en gran parte, de la formación y preparación del profesorado. Por supuesto, en materia de didáctica de lenguas, en este caso de español, también se requieren unas bases teórico-formativas a partir de las cuales, por medio de la práctica y la experiencia, se vayan configurando técnicas y estrategias para la enseñanza del idioma. Para ello no basta con ofrecer al profesor un cursillo sobre cómo enseñar español, sino que hace falta una formación global y sólida sobre didáctica de lenguas, en

concreto, de español como lengua extranjera o segunda lengua. Es lógico pensar que el gasto presupuestario que supondría ofrecer un programa de posgrado sobre español como lengua extranjera cada curso a los docentes encargados del PIL, que no son estables, es inviable. Sin embargo, la propuesta en lo referente al profesorado se fundamenta, precisamente, en su continuidad y permanencia.

Teniendo en cuenta que todos los años se va a recibir alumnado extranjero que desconoce el español, lo idóneo sería seleccionar a un profesorado fijo, especializado en atender lingüísticamente a estos estudiantes, por medio de concurso de oposiciones, en el caso de los centros públicos, y de pruebas de selección, en los concertados. Obviamente, esta propuesta tiende hacia una situación ideal que, no se discute, es casi imposible llevar a cabo. Pero, la reducción del número de centros autorizados para impartir el programa y la especialización del profesorado del PIL, de modo que un mismo profesor se ocupara de varios centros, podrían constituir los pasos de aproximación a la viabilidad de la propuesta.

Con lo dicho anteriormente queda claro que la proposición que en las líneas precedentes se ha presentado está encaminada a mejorar la calidad y eficacia del Programa de Inmersión Lingüística del Gobierno de Navarra, respecto de su planteamiento y organización actuales. Para ello, tras un análisis previo de la situación demográfica, por una parte, que muestra la necesaria actuación social; y, por otra, de la legislación vigente, que aunque con buenas intenciones, resulta insuficiente, se ha enfocado la propuesta hacia tres direcciones: objetivos, profesorado y duración. A diferencia de las bases organizativas del PIL hoy en día, la apuesta de estas páginas se sustenta en alargar su duración, elevar el nivel de competencia lingüística que deben alcanzar los estudiantes, y en la especialización y continuidad del profesorado.

Felipe Jiménez Berrio
Departamento de Filología
Ed. de Biblioteca de Humanidades
Universidad de Navarra
31009. Pamplona – España
fjimenezb@alumni.unav.es

Notas

- ¹ Este trabajo es fruto de una investigación llevada a cabo gracias, en buena parte, a la ayuda económica recibida por parte de la Asociación de Amigos de la Universidad de Navarra, a través de sus programas de becas predoctorales. Asimismo, quisiera agradecer a la doctora Cristina Tabernero Sala sus sugerencias y comentarios siempre oportunos a lo largo del estudio previo a estas páginas.
- ² Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o PISA, por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*.
- ³ A partir de este momento y en las páginas que siguen, aplico el término *inmigrante* a las personas que no poseen la nacionalidad española.
- ⁴ En adelante, *AEE99*.

- ⁵ En adelante, *AEIO9*.
- ⁶ A saber, las diecisiete regiones propiamente dichas, además de las dos ciudades autónomas del norte de África: Ceuta y Melilla.
- ⁷ Dentro de la etiqueta *enseñanzas regladas no universitarias* incluyo, a excepción de la Educación de personas adultas, las que normalmente tienen esta consideración (cf. España 2006: cap. II, art. 3.2), a saber: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Programas de Cualificación Profesional Inicial y Enseñanzas Artísticas, de Idiomas y Deportivas.
- ⁸ A pesar de que oficialmente esta etapa educativa sea voluntaria y no obligatoria (cf. España 2007: art. 1, 3), lo cierto es que la presencia general en todo el territorio español de niños y niñas escolarizados a partir de, al menos, tres años me ha llevado a incluir en este estudio la Educación Infantil en el mismo grupo que la Primaria y la Secundaria Obligatoria, siendo completamente consciente de que actualmente no es obligatoria la Educación Infantil en España.
- ⁹ Consciente de que pueda haber algún caso cuya lengua materna sea el flamenco o el alemán, la lengua francesa le será conocida y estará muy habituado a ella, por lo que, a efectos de sustrato a la hora de aprender español, funcionaría como lengua materna.
- ¹⁰ Para una información más completa y un estudio exhaustivo en todos los planos referidos a temas de Educación en el contexto europeo, puede consultarse la página web de Eurydice-La red europea de información en educación: <<http://www.eurydice.org>>.
- ¹¹ Recuérdese que la anterior directiva se dirigía solo a descendientes de extranjeros comunitarios.
- ¹² Por ejemplo en Educación y así aparece en las Conclusiones del Consejo Europeo de Tesalónica, 19-22 de junio de 2003.
- ¹³ Con esta etiqueta se suele designar al conjunto de países que quedan fuera de los límites de la Unión Europea, ya sea del continente europeo o no.
- ¹⁴ De aquí en adelante se alternarán la denominación completa y sus siglas, PIL.
- ¹⁵ Estos son los siguientes: IES Barañáin, Barañáin; IES Ibaialde, Burlada; IESO Carcastillo, Carcastillo; IES Tierra Estella, Estella; IES Marqués de Villena, Marcilla; IES Basoko, Pamplona; IES Julio Caro Baroja-La Granja, Pamplona; IES Padre Moret-Irubide, Pamplona; IES Plaza de la Cruz, Pamplona; IES Ribera del Arga, Peralta; IES Ega, San Adrián; IES Sancho III el Mayor, Tafalla; IES Benjamín de Tudela, Tudela; IES Valle del Ebro, Tudela; IES Huarte (aula para mayores de 14 años), Huarte.
- ¹⁶ Ambos ubicados en Pamplona: Hijas de Jesús y Salesianos.
- ¹⁷ MCER: *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (vid. Referencias bibliográficas).
- ¹⁸ Recuerdo que el programa está pensado para cursarse en cuatro meses, aunque se puede prolongar, como máximo, cuatro más.
- ¹⁹ Obviamente, la permanencia de los alumnos en el PIL dependerá, en gran medida, de la evaluación continua que realicen los profesores. Es decir, si un alumno avanza rápidamente en su proceso de aprendizaje, se podría adelantar su incorporación al grupo ordinario.
- ²⁰ Tal y como sucede en otros casos de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras —AICLE—, en ocasiones, por medio de adaptaciones, se deben sacrificar ciertos contenidos curriculares para poder hacer viable la instrucción de una materia determinada en una lengua extranjera o segunda, como es el caso del PIL.

Referencias bibliográficas

- Celayeta Gil, Nekane. 2010. *El español como segunda lengua en la ESO: análisis de la situación y propuesta de mejora*. Trabajo Fin de Máster. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Clarke, John Innes. 1973 [1965]. *Population Geography*. Oxford: Pergamon Press. 2ª edición.

- Comisión Europea. 2004. *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Estudios Eurydice. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Documento de trabajo. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>.
- D'Entremont, Alban. 2001. *Diez temas de Demografía*. Madrid: EIUNSA.
- España. 1970. "Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa". *BOE*, nº 187 de 6 agosto de 1970. Documento de trabajo. <<http://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>>.
- España. 1978. "Constitución Española". *BOE*, nº 311 de 29 diciembre de 1978. Documento de trabajo. <<http://www.boe.es/boe/dias/1978/12/29/pdfs/A29313-29424.pdf>>.
- España. 1983. "Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre educación compensatoria". *BOE*, nº 112 de 11 de mayo de 1983. Documento de trabajo. <<http://www.boe.es/boe/dias/1983/05/11/pdfs/A13109-13110.pdf>>.
- España. 1985. "Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación". *BOE*, nº 159 de 4 de julio de 1985. Documento de trabajo. <<http://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>>.
- España. 1990. "Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo". *BOE*, nº 238 de 4 de octubre de 1990. Documento de trabajo. <<http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>>.
- España. 1996. "Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación". *BOE*, nº 62 de 12 de marzo de 1996. Documento de trabajo. <<http://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf>>.
- España. 1999. *Anuario Estadístico de Extranjería 1999*. Madrid: Ministerio del Interior. Documento de trabajo. <http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Anuarios/Archivos/Anuario1999_ANEXT99.pdf>.
- España. 2002. "Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación". *BOE*, nº 307 de 24 de diciembre de 2002. Documento de trabajo. <<http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>>.
- España. 2006. "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación". *BOE*, nº 106 de 4 de mayo de 2006. Documento de trabajo. <<http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>>.
- España. 2007. "Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil". *BOE*, nº 4 de 4 de enero de 2007. Documento de trabajo. <<http://www.educacion.gob.es/dctm/mepsyd/horizontales/iniciativas/educacion-infantil.pdf?documentId=0901e72b80027c1f>>.
- España. 2009. *Anuario Estadístico de Inmigración 2009*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Documento de trabajo. <<http://extranjeros.mtin.es/es/InformacionEstadistica/Anuarios/Anuario2009.html>>.
- España. 2010a. *Estadísticas de Educación en España. Datos avance. Curso 2009/2010*. Madrid: Ministerio de Educación. Documento de trabajo. <<http://www.educacion.gob.es/meecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso09-10/avances.html>>.
- España. 2010b. *El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia e IFIIE-Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.
- Navarra. 2001a. "Orden Foral 257/2001, de 3 de julio, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones que van a regular, durante el curso 2001-2002, la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos que imparten las enseñanzas de Segundo Ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Programas de Iniciación Profesional". *BON*, nº 108 de 5 de septiembre de 2001. Documento de trabajo. <http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2001/108/Anuncio-0/>.
- Navarra. 2001b. "Orden Foral 279/2001, de 13 de julio, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se ordena la publicación del "Pacto para la mejora de la calidad del

- servicio educativo en la Comunidad Foral de Navarra”, suscrito en la Mesa Sectorial de Personal Docente no Universitario, el día 31 de mayo de 2001”. *BON*, nº 116 de 24 de septiembre de 2001. Documento de trabajo. <http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2001/116/Anuncio-0/>.
- Navarra. 2001c. *Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante*. Pamplona: Departamento de Educación. Documento de trabajo. <http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/1/1822_orientacionesinmigrantes.pdf>.
- Navarra. 2004a. *Plan de Atención a la Diversidad*. Pamplona: Departamento de Educación. Documento de trabajo. <http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/1/1991_plan_atencion.pdf>.
- Navarra. 2004b. *Programa de acogida del alumnado inmigrante. Orientaciones para su elaboración*. Pamplona: Departamento de Educación. Documento de trabajo. <http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/2/2053_prog_acogida.doc>.
- Navarra. 2004c. “Orden Foral 153/2004, de 15 de junio, del Consejero de Educación por la que se regula la convocatoria de subvenciones encaminadas al desarrollo de Proyectos de trabajo en centros concertados para favorecer y fomentar una Educación Intercultural”. *BON*, nº 90 de 28 de julio de 2004. Documento de trabajo. <http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2004/90/Anuncio-8/>.
- Navarra. 2004d. “Orden Foral 253/2004, de 16 de septiembre, del Consejero de Educación, por la que se regula la atención educativa al alumnado extranjero y de minorías socioculturalmente desfavorecidas en la Comunidad Foral de Navarra”. *BON*, nº 129 de 27 de octubre de 2004. Documento de trabajo. <http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2004/129/Anuncio-0/>.
- Navarra. 2008. “Resolución 300/2008, de 27 de junio, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Inmersión Lingüística para la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado de origen extranjero escolarizado en los Institutos y Centros de Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra”. *BON*, nº 103 de 22 de agosto de 2008. Documento de trabajo. <http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2008/103/Anuncio-0/>.
- Navarra. 2011. “Políticas sociales y población inmigrante en Navarra”. *Enfoques. Boletín del Observatorio permanente de la inmigración en Navarra*, 12. 10-15. Documento de trabajo. <http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/558E21D8-DDB0-4DC2-B161-1CFAA99E4B8D/181574/enfoques_12_abril2012.pdf>.
- O’Kane, James M. 1993 [1992]. *The Crooked Ladder: Gangsters, Ethnicity, and the American Dream*. New Brunswick, New Jersey: Transactional Publishers. 2ª edición.
- Siguan, Miquel. 1998. *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- Siguan, Miquel. 2003. *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós Educador.

Páginas electrónicas consultadas

- <<http://www.eurydice.org>>: (Eurydice-La red europea de información en educación. Comisión Europea).
- <<http://www.eur-lex.europa.eu>>: (EUR-Lex-Derecho de la Unión Europea. Comisión Europea).
- <<http://www.europa.eu>>: (Unión Europea).