

El conocimiento del español por los inmigrantes y su integración en el ámbito educativo: desafíos, conflictos potenciales y respuestas

Gracia Abad Quintanal

El incremento del volumen de población migrante supone para los estados y regiones que lo experimentan una fuente de riqueza y de potenciales conflictos al mismo tiempo. Estos conflictos, que pueden presentarse en todos los ámbitos lo hacen también en el ámbito educativo y desde las edades más tempranas. Un factor que puede contribuir significativamente a reducir el potencial de conflicto es un buen conocimiento de la lengua del país de acogida, algo en lo que el sistema educativo también tiene mucho que aportar. En estas páginas trataremos de analizar el potencial de conflictividad y las medidas para tratar de prevenirla/reducirla en el ámbito educativo en el territorio de la Comunidad Autónoma de Madrid.

Palabras clave: migrante, lengua, educación, Madrid, conflicto.

Immigrants' knowledge of Spanish and their integration in education: challenges, potential conflicts and responses. The increase in the volume of the immigrant population is a source of wealth and potential conflicts for the states and regions that experience it at the same time. These conflicts, which can occur in all areas, also occur in the educational sphere and from an early age. One factor that can contribute significantly to reducing the potential for conflict is a good knowledge of the language of the host country, something to which the education system also has much to contribute. In these pages we will try to analyse the potential for conflict and the measures to try to prevent/reduce it in the educational sphere in the territory of the Autonomous Community of Madrid.

Keywords: immigrant, language, education, Madrid, conflict.

1. Introducción

El notable incremento experimentado en la diversidad de orígenes geográficos de procedencia del alumnado español a lo largo de los últimos años,¹ proceso claramente conectado con el momento en que se encuentra nuestro país en términos de evolución histórica, demográfica y económica, supone al mismo tiempo una fuente de riqueza en términos culturales y un desafío que se debe abordar correctamente para evitar que se traduzca en una elevada conflictividad.

España ha pasado de ser un emisor neto de migrantes a convertirse en un receptor² de población. Si bien es cierto que este proceso está esencialmente vinculado al desarrollo económico de nuestro país, no es menos cierto que no todos los migrantes llegan a España buscando oportunidades laborales. En este sentido también hay que mencionar que hay una parte de la población inmigrante que tiene un alto poder adquisitivo y que viene buscando una mayor calidad de vida. Esta mayor heterogeneidad de la población inmigrante se traduce en una mayor complejidad de la composición de ésta. A España ya no vienen solo ni principalmente emigrantes latinoamericanos que aprovechan la ventaja de hablar el mismo idioma, sino que de forma cada vez más frecuente se asientan personas que no tienen ningún lazo cultural o lingüístico previo.

Si bien es cierto que esta nueva realidad es algo en sí mismo positivo, no lo es menos que la gestión de la realidad cotidiana se hace cada vez más compleja. Por ejemplo, la homogeneidad que hubo en las aulas actualmente ha desaparecido, lo que obliga a las administraciones públicas a desarrollar herramientas originales para gestionar la diversidad.

2. Estado de la cuestión

La relación de los migrantes con las sociedades de destino está fuertemente condicionada por la cercanía de la cultura y, sobre todo, por el conocimiento de la lengua (Lewis 1992). Eso ha llevado a que los habitantes de muchas excolonias (Von Essen 2020) encuentren en la metrópoli su destino natural de migración (King 1993). Esta relación, que podíamos calificar como de colonial o neocolonial ha sido estudiada por múltiples autores como Waldorff (2017), Gutiérrez-Rodríguez (2018), Bass, Córdoba o Teunissen (2020). En estos casos la lengua no supone un obstáculo para el migrante.

Sin embargo, en ocasiones el migrante bien procede de otro ámbito cultural o bien la lengua del país de destino le es directamente ajena y,

por tanto, el idioma se convierte en un obstáculo añadido. Este asunto ha sido ampliamente tratado en la academia por autores ya clásicos como Kerswill (2006), Britain (2003) y más recientemente por otros como Zeena Zakharia (2016) Ruseh Canagarajah (2017), Tony Capstick (2020) o Öbrink Hobzová (2021). En este punto también que destacar la figura de los refugiados,³ quienes por su condición de migrantes forzados no económicos, suelen encontrar en el idioma un escollo aun mayor. Este colectivo ha sido estudiado por autores como Worbs y Baraulina (2017).

Uno de los ámbitos que más interés ha suscitado entre los académicos es el de la escuela y su papel como lugar de aprendizaje del idioma. Desde una visión psicopedagógica tenemos que destacar los trabajos de Julia Mirsky (1991) tanto los realizados en solitario como los realizados con Frieda Kaushinsky (1989) y con Johanna Gottesfeld (1991).⁴ Desde la perspectiva pedagógica y educativa encontramos importantes trabajos como los de Archuleta y Lakhwani (2016), LeCroy y Krysik (2008), Mallow (2014), Schneider y Arnot (2018) y más recientemente Hawlik (2021) en los que se estudia la relación del niño migrante con el colegio como lugar de estudio de la lengua no materna. Tampoco podemos dejar de citar los trabajos de Ingrid Piller (2016: 2017) quien desde una perspectiva crítica aporta un ángulo diferente a los anteriormente mencionados. Su visión de que el desconocimiento de la lengua implica una desigualdad estructural hacen de sus trabajos algo único. La autora australiana también trabajado sobre cómo la COVID 19 ha afectado especialmente a estos colectivos desfavorecidos (Piller, Ingrid and Jie Zhang and Jia Li 2020).

Por tanto la cuestión ha sido objeto recurrente de atención por parte de los investigadores, dando lugar a estudios que van desde aproximaciones a escala de la Unión Europea en su conjunto, que podríamos considerar macro y que tratan de mostrar las semejanzas y diferencias existentes en estados miembros en este punto, pasando por estudios que tratan de analizar la situación en esta materia en un único Estado, si acaso mostrando las diferencias que puedan darse entre diferentes zonas del mismo a estudios, que cabe denominar como micro y que se centran en la situación en un determinado municipio o incluso en un barrio concreto. Entre unos y otros se ubicarían aquellos estudios que tratan de dar cuenta de la situación relativa a la escolarización de inmigrantes y los problemas y conflictos que en ese ámbito pueden surgir como consecuencia del nivel o desconocimiento de la lengua en una determinada región o, en el caso concreto de España, una Comunidad Autónoma concreta.

Así, por ejemplo, el asunto ha suscitado gran interés sobre todo en Cataluña, donde se han defendido un importante número de tesis doc-

torales relacionadas con lenguaje y migración. Entre otras podemos destacar la de Simona Popa (2016) sobre las mujeres migrantes rumanas, la de Rosario Reyes (2017) o la de Misa Fukukawa (2019) sobre la adaptación de los niños japoneses a la sociedad catalana. También en el ámbito de la Comunidad de Madrid se han defendido algunos trabajos como los María Cristina Carrillo Espinosa (2017), Amparo Micolta León (2015), Emilio Gómez Ciriano (2004) o Yolanda Hernán Gómez (1994). En estos casos, los trabajos han partido desde una perspectiva antropológica y se han centrado en la emigración latinoamericana, con especial atención a los casos de Colombia y Ecuador (Malaver Tatar 2019). Desde una perspectiva psicológica y centrandolo su trabajo en la escuela debemos destacar entre otras las tesis de María F. Suárez Berrío (2012), la de Francisco Contreras (2016) o la de María José Arenal (2009). Este último trabajo resulta de especial interés por estar centrado en las escuelas salesianas y no en las públicas. Por último, debemos destacar el trabajo de María Purificación Muñoz Graña (2016) quien, si bien estudió la relación entre escuela y niño migrante, partió de las experiencias educativas de sus padres como factor condicionante.

Por otra parte, en el ámbito académico hispanohablante, podemos destacar especialmente tres revistas científicas: Migraciones Internacionales (Colegio Frontera Norte), Migraciones (Universidad Pontificia Comillas) y Lengua y Migración (Universidad de Alcalá de Henares).

- En lo que a la primera se refiere, quizás por el lugar donde se edita -México- ha centrado sus trabajos en los migrantes latinoamericanos que buscan un mejor futuro en Estados Unidos, aunque también hay que destacar algunos artículos como los de Ana María Relaño y Rosa María Soriano (2006) en los que se analizan realidades más lejanas como el idioma en las mujeres migrantes marroquíes.
- En lo que a la segunda revista se refiere -la revista Migraciones editada por la Universidad Pontificia Comillas- si bien es cierto que no se encarga de forma exclusiva del estudio del lenguaje en las migraciones, también tenemos que decir que en los últimos años han aparecido artículos que analizan este particular como los publicados por Miguel Solana (2013), Rosario Reyes (2021) o anteriormente el de Charles Betty y Michel Cahill (1998).
- En tercer y último lugar encontramos la revista Lengua y Migración que ha centrado su línea editorial en la relación entre idioma y migración. En esta línea encontramos interesantes artículos (Carpani *et al.* 2011; Vigil Oliveros 2018) donde se aborda la realidad de los colegios como centro de aprendizaje de la lengua.

Para concluir, apreciamos que en la academia existe un vacío en el estudio de una realidad muy concreta: el papel de la lengua en los colegios de una de las zonas con mayor y más diversa población migrante (como es el caso de la Comunidad de Madrid) con algunas excepciones como la de Ana González Tabernero, Verónica Cerrillo, Eladio Sebastián (2009) y Antonio Fernández-Castillo (2010). En este grupo debemos incluir también los trabajos de Enriqueta Nuñez Gómez y María del Rosario Cerrillo Martín (2004) quienes han trabajado no solo sobre el papel de la lengua en las escuelas con alumnado inmigrante sino, en concreto, sobre la aportación de las aulas de enlace, de las que hablaremos más adelante en estas páginas.

En ese contexto este trabajo, parte de un proyecto de investigación desarrollado al amparo de una convocatoria financiada por la Comunidad de Madrid en el que se trata de analizar los conflictos y desafíos derivados del desconocimiento de la lengua española por parte de la población inmigrante, pretende dar cuenta con mayor precisión de la conflictividad que se presenta en el ámbito educativo en relación con los alumnos inmigrantes y la manera en que dicha conflictividad se relaciona con el desconocimiento de la lengua en el caso de la Comunidad de Madrid. Y es que, como decíamos, la Comunidad de Madrid (a partir de ahora CAM) no solo es de las que posee una de las tasas más altas de población inmigrante, sino que en los últimos años se ha incrementado y se ha diversificado, recibiendo mayor población con el español como lengua no materna.

Según los datos del Informe de Población Extranjera 2021, publicado por el Observatorio de Inmigración-Centro de Estudios y Datos de la Comunidad de Madrid, la Comunidad de Madrid ha visto un incremento constante de su población inmigrante a lo largo de los últimos lustros que, en el caso concreto de 2019 fue del 7,9% y en 2020 (año marcado por la pandemia) fue del 1,1%, arrojando un dato final de un 15% de inmigrantes entre el total de la población madrileña para el 1 de enero de 2021.

Por otra parte, esa población extranjera residente en la CAM es particularmente joven, como pone de manifiesto el hecho de que el grupo de edad mayoritario sea el de menores de 16 años, que supone un 14% del total.



Gráfico 1. Alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general (Fuente: Observatorio de Inmigración, Centro de Estudios y Datos, Dirección General de Estadística de la Comunidad de Madrid 2021)

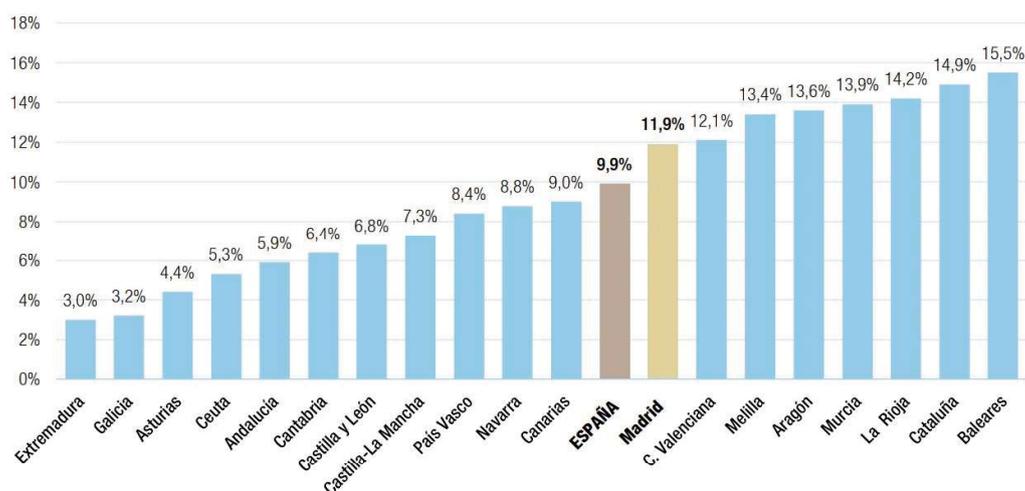


Gráfico 2. Porcentaje de alumnos extranjeros sobre el total de alumnos matriculados en enseñanzas de régimen general (Fuente: Observatorio de Inmigración, Centro de Estudios y Datos, Dirección General de Estadística de la Comunidad de Madrid 2021)

Esta evolución del fenómeno migratorio, a la que como vemos no es ajena ninguna comunidad autónoma y tampoco –menos si cabe, dada su capacidad para atraer y absorber nueva población– la Comunidad de Madrid, se vuelve incluso más compleja cuando esa diversidad implica a alumnos que, como acabamos de explicar, desconocen la lengua española o la hablan con dificultad pues, como señalaba la directora de un colegio de Barcelona, Lourdes Areñas, “en el patio el pasaporte no importa. La primera barrera es la lengua” (Mouzo 2019).

Al respecto cabe señalar que, como vemos en el gráfico que incluimos más abajo la población inmigrante residente en la Comunidad de Madrid procede mayoritariamente de Rumanía (17,7%), Marruecos (8%), Colombia (6,5%), China (6,3%), Venezuela (6,3%), Perú (4,4) e Italia (4,1), lo que implica que más de un 40% del total son inmigrantes de lengua no española, algo que supone un cambio significativo con la realidad que nos encontrábamos hace diez o quince años, en que aproximadamente las tres cuartas partes de la inmigración presente en España era hispanoparlante.

País	2018-2019		2019-2020		Variación	
	Total	Distribución porcentual	Total	Distribución porcentual	Absoluta	Porcentaje
Total	136.574	100%	145.723	100%	9.149	6,7%
Rumanía	27.990	20,5%	28.235	19,4%	245	0,9%
Marruecos	19.244	14,1%	19.923	13,7%	679	3,5%
China	10.651	7,8%	11.097	7,6%	446	4,2%
Venezuela	6.501	4,8%	8.479	5,8%	1.978	30,4%
Colombia	5.415	4,0%	6.615	4,5%	1.200	22,2%
Ecuador	6.681	4,9%	6.425	4,4%	-256	-3,8%
Perú	4.643	3,4%	6.041	4,1%	1.398	30,1%
República Dominicana	4.589	3,4%	4.497	3,0%	-92	-2,0%
Honduras	3.321	2,4%	4.168	2,9%	847	25,5%
Bolivia	3.755	2,7%	3.610	2,5%	-145	-3,9%
Resto de nacionalidades	43.784	32,1%	46.633	32,1%	2.849	6,5%

Tabla 1. *Alumnos extranjeros matriculados en enseñanzas de régimen general por país de nacionalidad. (Fuente: Observatorio de Inmigración, Centro de Estudios y Datos, Dirección General de Estadística de la Comunidad de Madrid 2021)*

Una circunstancia notablemente problemática si tenemos en cuenta que el desconocimiento de la lengua vehicular⁵ en el contexto escolar, que en no pocos casos coincide además con situaciones familiares o socioeconómicas que tampoco facilitan la adaptación de los estudiantes, contribuye a la aparición de problemas de falta de información y malos entendidos facilitando en muchos casos una mala o inexistente integración social⁶ y escolar de los alumnos, un elevado absentismo (Martín de San Juan 2004: 64) y unos resultados académicos decepcionantes (Fernández Castillo 2010: 4), –parece acreditado que en todos los casos los resultados de los alumnos inmigrantes son peores que los de los autóctonos y también que tienen tasas mayores de abandono escolar (Boussif 2019: 4)–, pero también en importantes conflictos entre alumnos, entre alumnos y profesores o, incluso, entre los centros y las familias.

Esta cuestión es particularmente seria por cuanto la escuela tiene potencial para constituir el marco idóneo que favorezca una integración efectiva y adecuada de la población inmigrante desde la primera infancia, integración que puede tener incluso efecto dominó favoreciendo una mejor integración de los padres y/o abuelos en los casos en los que estos, por razones de reunificación familiar⁷ u otras cuestiones estén también en España.

En consecuencia, tratar de garantizar un correcto aprendizaje y conocimiento de la lengua española desde los primeros cursos de escolarización de los alumnos con una lengua materna diferente del español puede ser el mejor mecanismo de prevención de conflictos tanto en el contexto educativo, como en marcos más amplios.

3. Planteamiento metodológico

El artículo va a adoptar una metodología de estudio de caso tomando como población a estudiar el alumnado inmigrante matriculado en las etapas de educación infantil y educación primaria los colegios públicos y concertados de la Comunidad de Madrid. Es importante señalar que si bien es cierto que los colegios públicos⁸ en principio son más tendentes a recibir población migrante, no podemos olvidar la realidad del colegio concertado, ya que su proporción en Madrid es superior a la media de España.⁹ En este sentido, no podemos dejar de precisar el marco geográfico, que es el espacio que comprende la Comunidad de Madrid, incluyendo por tanto en él no solo a la Madrid capital sino también a todos los pueblos y ciudades que componen esta región.

En lo que a las fuentes se refiere, se ha llevado a cabo una consulta tanto de fuentes primarias como secundarias. En lo que a las primarias se refiere se van a manejar informes realizados tanto por la Organización Internacional de las Migraciones como la Comunidad de Madrid. En lo que a las fuentes secundarias se refiere vamos a usar fuentes bibliográficas, hemerográficas-divulgativas¹⁰ y hemerográficas-científicas.¹¹ En este último apartamos nos hemos valido tanto de la base de datos Academic Search (EBSCO Information Service) como de la base de datos Journal STORage.

El enfoque, que es esencialmente interpretativo, ha conllevado el establecimiento de contactos informales con profesorado de las etapas de infantil, primaria y secundaria de centros públicos y concertados de la Comunidad de Madrid. Al tratarse del análisis de una política pública el trabajo también tendrá una vocación evaluativa y propositiva por entender que esta visión podría servir para mejorar la eficacia de ésta. En este sentido el trabajo además de un marcado carácter científico busca aportar, mediante la transferencia, una mejoría a las políticas públicas

que se están aplicando en la Comunidad de Madrid por parte del gobierno regional.

En lo que a las preguntas de investigación se refiere, la investigación trata de clarificar en qué medida el conocimiento del idioma puede favorecer de forma directa la integración de los menores y de forma indirecta el de sus familias, cómo puede influir esta cuestión en la estabilidad de las sociedades de acogida y de qué forma se valoran las denominadas “aulas de enlace” para la consecución de este fin. Además de obtener respuestas a estas preguntas, mediante la investigación que aquí se plantea, se busca conocer el papel que está teniendo la lengua en la integración de los emigrantes y de sus familias y en qué sentido esto puede contribuir a la prevención de conflictos en el futuro cercano.

Para concluir con este apartado se hace necesario enunciar la estructura de este trabajo. En primer lugar, se hará una evaluación de los desafíos y de la conflictividad que puede presentar el entorno educativo como consecuencia del desconocimiento del idioma entre la población emigrante. En este apartado se prestará especial atención a la cada vez mayor diversidad poblacional que posee la Comunidad de Madrid. En segundo lugar, se abordarán las respuestas articuladas por la administración para la gestión de las consecuencias lingüísticas que en el ámbito educativo tiene la evolución de la realidad poblacional en el sentido que estamos describiendo. En tercer y último lugar se buscará identificar los errores cometidos en los años que se llevan aplicando estas políticas educativas en las escuelas con población inmigrante. Finalmente habrá un apartado de conclusiones en el que se plantearán las respuestas a las preguntas y si se han alcanzado o no los objetivos planteados.

4. Análisis de la realidad de los emigrantes y su relación con el idioma

En este segundo apartado vamos a comenzar analizando los retos y la problemática que puede presentar la población inmigrante no hispano-hablante para pasar a evaluar con posterioridad las respuestas dadas por la Administración y abordar en tercer lugar los errores cometidos por las misma.

4.1. Los desafíos y la conflictividad en el entorno educativo como consecuencia del desconocimiento del español

Como explicábamos, este trabajo trata de dar cuenta de los desafíos y la conflictividad que aparecen en el ámbito educativo en la Comunidad

Autónoma de Madrid en la medida en que en ellos estén implicados alumnos inmigrantes y en tanto en cuanto estén relacionados con el desconocimiento o con un pobre conocimiento del español.

En este sentido, cabe diferenciar aquellos problemas y desafíos que aparecen a corto plazo de aquellos otros que lo harán a más largo plazo. Así, a corto plazo, si no se interviene favoreciendo el aprendizaje de la lengua por parte de aquellos estudiantes inmigrantes que la desconocen se abonará el terreno para que carezcan de la información necesaria y se generen situaciones conflictivas como consecuencia de malos entendidos, se abrirá la puerta a una pobre o inexistente integración escolar, se estará situando a estos estudiantes inmigrantes en la senda que conduce a unos resultados académicos decepcionantes¹² y progresivamente, irán apareciendo conflictos de todo tipo. Al propio tiempo, a más largo plazo se estarán sentando las bases para la falta de integración social tanto de los propios estudiantes inmigrantes como de sus familias, la aparición de guetos y la generación de situaciones de falta de movilidad social.

En lo que respecta, en concreto, a la conflictividad, cabe decir que son tres fundamentalmente los niveles en los que se manifiesta:

- Entre alumnos
- Entre profesores y alumnos
- En la comunicación entre los centros y las familias

4.2. Las respuestas articuladas: su importancia

Parece claro, en consecuencia, que un correcto aprendizaje de la lengua española desde los primeros cursos de escolarización puede ser el mejor mecanismo de prevención de conflictos tanto en el propio contexto educativo, como en marcos más amplios y no solamente a corto plazo, sino también con un horizonte temporal más amplio.

En este sentido la prioridad tiene que ser evitar que la existencia de alumnos con una lengua materna distinta suponga un obstáculo para la comunicación, para que se genere un ambiente agradable en las clases o para la consecución de los objetivos académicos establecidos para un determinado nivel (Fernández-Castillo 2010: 6).

Con ese fin se tratan de articular medidas que den respuesta al desconocimiento de la lengua española por parte de ese elevado porcentaje de los estudiantes inmigrantes siguiendo lo que se ha denominado un modelo de “sumersión lingüística”, esto es, una estrategia en la que se prima la lengua de acogida, la española, tratando de evitar que los alumnos empleen mucho su lengua materna al tiempo que se apoya a los estudiantes inmigrantes no hispanoparlantes con la organización

de clases específicas para el aprendizaje de la lengua (Fernández-Castillo 2010: 5).

Este proceso se desarrolla en tres fases:

1ª) El alumno pasa la mayor parte del tiempo en un aula especial, de acogida, pero con breves espacios de tiempo en el aula normal. Irá pasando progresivamente más tiempo en el aula normal con el fin de facilitar su integración. Se elegirán para su incorporación al aula ordinaria las asignaturas que más faciliten esa integración

2ª) El alumno pasa a mayor parte de tiempo en el aula ordinaria, pero puede seguir asistiendo algunos ratos a sesiones para el perfeccionamiento de la lengua de acogida

3ª) El alumno se integraría a todos los efectos en el normal funcionamiento del aula ordinaria. Este paso se da a propuesta de los profesores de ambas aulas, en principio cuando el alumno cuenta con las competencias lingüísticas suficientes.

En ese marco, entre las medidas puestas en marcha cabe diferenciar las generadas desde el sector privado de aquellas que proceden del sector público.

En lo relativo al sector privado cabe mencionar las acciones puestas en marcha por los propios colegios privados que articulan programas individualizados de apoyo con el idioma y, en estrecha relación con ello, apoyo a la integración.

Por otra parte, en el ámbito de la Comunidad de Madrid, desde el sector público y, dependiendo de la Consejería de Educación y Juventud se ha establecido un Programa de Escuelas de Bienvenida orientado a centros sostenidos con fondos públicos y cuya finalidad es facilitar la integración escolar y sociales de los alumnos que no conozcan la lengua española. Este programa se orienta a alumnos matriculados en cursos desde tercero de Primaria¹³ al final de la Secundaria.¹⁴

En el marco de dicho programa se establecen las Aulas de Enlace en 2003 (Fernández-Castillo 2010: 6), denominación que reciben las aulas de acogida en el caso de la Comunidad de Madrid. En dichas aulas, que en principio no pueden acoger a más de 12 alumnos a un tiempo, los alumnos no pueden permanecer más de nueve meses que pueden extenderse, eso sí, entre uno o dos cursos académicos. En el año 2003 en que como decíamos se inicia el programa se abrieron 132 aulas que llegarían a ser 293 en 2009. Con posterioridad el programa ha ido viendo cómo se reducía progresivamente su alcance pues se ha ido produciendo una

reducción constante del número de aulas que, en 2011 era ya solo de 142 y en 2018 el de 80, quedando, para noviembre de 2020 solamente 22, como consecuencia de la reducción del presupuesto destinado a educación y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid (Boussif 2019: 5).

Por otra parte, hay que mencionar el Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (González-Taberner *et al.* 2009: 7), que busca específicamente facilitar la integración educativa de aquellos estudiantes inmigrantes que no dominan la lengua española de dos formas:

- Asesoramiento a los estudiantes inmigrantes: acerca de los programas de acogida existentes y desde una perspectiva intercultural.
- Apoyo a los centros: facilitando al alumnado inmigrante la adquisición de competencias lingüísticas básicas

Por último, hay que mencionar el servicio de Traductores e Intérpretes, que presta asistencia en más de 30 lenguas diferentes y que busca facilitar las relaciones de las familias no hispanoparlantes con los centros escolares traduciendo documentos y realizando labores de interpretación en encuentros y reuniones (González-Taberner *et al.* 2009: 7).

4.3. Los errores y limitaciones de la respuesta

Ahora bien, esas medidas, aun cuando puedan parecer acertadas y convenientes en principio, son en muchos casos insuficientes, no son aplicadas correctamente o tienen efectos perversos.

Así, no son pocos los casos en los que no se favorece integración alguna, apareciendo grupos de clase en algunos colegios en los que no hay ningún alumno español algo que, más allá de favorecer la segregación y la generación de guetos, –justo lo contrario de lo que se pretende– hace improbable la mejora en el manejo de la lengua.

En este sentido, parece constatado que las aulas de enlace dan buenos resultados en términos de acogida, pero no logran un efecto final de integración de los estudiantes inmigrantes (Mouzo 2019), algo común a la mayor parte de los casos en que se aplica el modelo de “sumersión lingüística” (Fernández-Castillo 2010) al que nos referíamos más arriba. Al respecto, no faltan los autores que consideran que los programas del tipo del desarrollado en la Comunidad de Madrid lejos de favorecer la integración son segregacionistas pues se basan en la separación del alumnado que no habla la lengua vehicular de sus aulas ordinarias para llevarlos a las aulas de aprendizaje de la lengua que, en algunos casos, están incluso en otro centro. Se les está separan-

do así del contexto natural en que harán uso de esa lengua (Arroyo-González 2012). Por el contrario, consideran, el aprendizaje del idioma vehicular debería tener lugar en su aula habitual, en su aula de referencia (Boussif 2019).

Junto a ello tampoco parece contribuir a que estas medidas den los resultados deseados la escasa duración que tiene en la mayor parte de los casos la intervención, algo evidente si se tiene en cuenta que para alcanzar un nivel lingüístico en el que sea posible la comunicación en todo tipo de discursos orales, así como el estudio son necesarios al menos cinco años de escolarización en el país (Boussif 2019).

Éstas son algunas de las razones que han llevado en los últimos años al abandono de este modelo en otros estados europeos, donde se está optando por la integración del alumnado inmigrante en las aulas ordinarias. Cabe señalar que España, como Italia, estaría entrando en una situación de cierto desfase en este aspecto (Fernández-Castillo 2010).

Una intervención que, por otra parte, es en ocasiones demasiado tardía para traducirse en resultados satisfactorios, algo incomprensible cuando está comprobado que cuanto más pequeños sean los niños cuando se aborda esta problemática (Boussif 2019), mejor es el resultado (Mouzo 2019) dada la facilidad con que los niños aprenden las lenguas en los primeros años de vida (Pérez-Amat 2010; Arroyo-González 2012).

Por otra parte, la intervención para la mejora lingüística del estudiante inmigrante se hace sin contar con todos los recursos necesarios, pues el número de plazas disponibles en las aulas de enlace es insuficiente, lo que finalmente se traduce en aulas con más alumnos de los que permitirían un buen funcionamiento del programa.¹⁵

En ese sentido se echa en falta un establecimiento claro de los objetivos y contenidos lingüísticos a cubrir por el alumnado y una formación específica destinada al profesorado responsable de las aulas de enlace (Boussif 2019: 7) que le permita tener en cuenta tanto la diversidad cultural existente en esas aulas como el hecho de que la lengua debe ser enseñada como lengua para extranjeros y no como primera lengua (Arroyo-González 2012: 26).

Por lo demás, la valoración de las respuestas articuladas hasta el momento para dar respuesta a la problemática que nos ocupa en estas páginas permite constatar la existencia de una completa descoordinación entre las medidas puestas en marcha desde el sector público y el privado, que reduce la efectividad de todas ellas, pero también entre las aulas de enlace y las aulas ordinarias de los centros.

Junto a todo ello, parece claro que la articulación de respuestas verdaderamente efectivas se ve dificultada, más allá de la falta de voluntad política o de la priorización de otras cuestiones, por las enormes desigualdades existentes en lo que hace a la distribución geográfica de los colectivos

5. Conclusiones

La inmigración supone tanto para los estados de acogida como para los propios inmigrantes un inmenso caudal de oportunidades, pero también de desafíos. Es importante tomar conciencia de que para poder maximizar las primeras es importante dar respuesta tanto como sea posible a los segundos.

Uno de los factores que pueden determinar que la integración del inmigrante en el Estado de acogida sea más o menos difícil es la proximidad cultural que exista entre ambos. Dentro de ese marco general, la proximidad lingüística es especialmente importante, de manera que los inmigrantes que tengan como lengua materna la del Estado de acogida parten ya en una situación de clara ventaja, mientras que para aquellos que la desconozcan por completo la situación es ya de partida mucho más difícil.

Cabe constatar que, en efecto, el desconocimiento de la lengua española es el mayor desafío al que deben hacer frente los alumnos inmigrantes de habla no española hasta el punto de que puede convertirse en un factor decisivo que facilite la aparición de conflictos en el ámbito educativo y supone un desafío de primer orden en dicho sector.

Esa circunstancia, común a todos los ámbitos, es si cabe más clara en el ámbito educativo, donde la lengua es no solo el instrumento básico de comunicación –esto ocurre en todos los ámbitos– sino la herramienta fundamental para el aprendizaje que, a su vez, puede convertirse en un elemento crucial en la integración social.

En consecuencia, cabe decir, que como nos planteábamos al formular las preguntas de investigación, el desconocimiento de la lengua, cuando existe, es fuente de numerosos problemas tanto a corto como a largo plazo, desembocando en falta de integración social de los estudiantes inmigrantes y sus familias.

Esa circunstancia lleva a las administraciones estatales y regionales de todos los estados a articular medidas que permitan corregir esa desventaja de partida facilitando a los estudiantes inmigrantes, desde un momento y a una edad tan tempranos como sea posible, el aprendizaje de la lengua propia del Estado de acogida. En este sentido, la Comunidad de Madrid no es una excepción y, efectivamente, se han articulado medidas con vistas a dar respuesta a estos problemas tanto desde el sector privado como desde el sector público.

El problema es que estas medidas no siempre resultan efectivas como consecuencia de su insuficiencia o su mala aplicación. Así, en el caso de la Comunidad de Madrid, cabe constatar que las medidas se introducen en ocasiones de forma tardía y sin la planificación suficiente, reduciendo así su efectividad. Una introducción tardía o poco estructurada que

es en algunos casos la consecuencia de otro de los problemas existentes, la falta de recursos tanto humanos como, sobre todo, materiales destinados a esta cuestión.

Toda una serie de limitaciones a las que hay que sumar los problemas derivados de la descoordinación entre las diferentes medidas, –en especial cuando implican la coordinación sector público-sector privado– y la irregular distribución geográfica de los estudiantes inmigrantes afectados hace más complicada la situación y también su gestión.

Por si todo ello fuera poco, algunas de las medidas empleadas, como las de las aulas de enlace, bien sea por su propia naturaleza, bien sea por la forma en que se implementan, marcada por la escasez de recursos a que nos referíamos, tienen en realidad efectos perversos, empezando por la ghettoización.¹⁶

En consecuencia, parece claro que si de verdad se desea dar una respuesta efectiva a estos problemas sería necesario intervenir de forma más temprana, con una planificación más clara, hacerlo de forma sostenida en el tiempo y, junto a todo ello, mejorar la coordinación existente entre las diferentes medidas. Toda una serie de mejoras que pasan necesariamente por una mayor dotación de recursos tanto materiales como humanos. La toma de este tipo de decisiones si bien puede resultar costosa en el corto plazo, serán muy beneficiosas en el largo plazo ya que nos dirigimos a sociedades cada vez más plurales.

Prof.^a Dra. Gracia Abad Quintanal
Departamento de RRII
Grupo de Investigación SEGERICO
gabad@nebrija.es
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3638-7193>

Recepción: 22/01/2022; Aceptación: 21/04/2022

Notas

- ¹ Vamos a seguir la definición de migrante que da la Organización Internacional de las Migraciones “toda persona que se traslada fuera de su lugar de residencia habitual ya sea dentro de un país o a través de una frontera internacional, de manera temporal o permanente, y por diversas razones. Este término comprende una serie de categorías jurídicas bien definidas de personas, como los trabajadores migrantes; las personas cuya forma particular de traslado está jurídicamente definida, como los migrantes objetos de tráfico; así como las personas cuya situación o medio de traslado no estén expresamente definidos en el derecho internacional, como los estudiantes internacionales”.
- ² Para país receptor seguimos la definición dada por la Organización Internacional de las Migraciones (2006) “País de destino o tercer país que recibe a una persona. En el caso del retorno o repatriación, también se considera país receptor al país de origen. País que, por decisión ejecutiva, ministerial o parlamentaria, ha aceptado recibir anualmente un cupo de refugiados o de migrantes”.

- ³ Para el concepto refugiado se sigue la definición adoptada por las Naciones Unidas “Los refugiados son personas que se encuentran fuera de su país de origen por temor a la persecución, al conflicto, la violencia generalizada, u otras circunstancias que hayan perturbado gravemente el orden público y, en consecuencia, requieren protección internacional. La definición de refugiado se puede encontrar en la Convención de 1951 y en los instrumentos regionales relativos a los refugiados, así como en el Estatuto del ACNUR”.
- ⁴ Estos trabajos se centran en la acogida de inmigrantes que llegan a Israel procedentes de la Unión Soviética y que, por su condición de judíos, acogidos a la Ley de retorno, adquieren la nacionalidad al llegar al país.
- ⁵ Por lengua vehicular entendemos aquella que se emplea como código de comunicación habitual en una comunidad de habla donde existe más de una lengua posible. Se ha adoptado este término en detrimento de otros como el de lengua franca, por ser éste el adoptado por la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo. Si por el contrario adoptáramos una visión sociolingüística, usaríamos el concepto lengua franca (Brosch 2015).
- ⁶ Por integración social entendemos la incorporación de los migrantes a las estructuras sociales del país de acogida (Alba y Nee 1997).
- ⁷ La reunificación familiar está recogida en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966) y en artículo 7 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.
- ⁸ Solo el 53,7% de los alumnos de la Comunidad de Madrid lo hacen en un colegio público lo que le sitúa muy por debajo de la media nacional que es del 67,1% (La Vanguardia 2019).
- ⁹ El 35% del alumnado migrante estudia en colegios concertados, siendo el porcentaje más alto de España (Acepresa 2003). El 63% del alumnado migrante estudia en colegios públicos y un 2% en privados (La Voz de Galicia 2006).
- ¹⁰ En este trabajo entendemos por fuente hemerográfica-divulgativa aquella que mantiene un carácter periódico pero que carece de doble ciego. En este trabajo se han usado entre otras las siguientes: El País, RTVE o la Revista Educación y Futuro Digital.
- ¹¹ En este trabajo entenderemos por fuente hemerográfica-científica aquella de carácter periódico que está sometida al doble ciego. En este trabajo se han usado entre otras las siguientes: Migraciones, Migraciones Internacionales, Lengua y Migración, School and Children etc...
- ¹² En este sentido, cabe mencionar que en las pruebas PISA los estudiantes inmigrantes alcanzan resultados sensiblemente peores en las tres competencias básicas. Junto a ello cabe señalar que el porcentaje de abandono escolar es más del doble en el caso de los alumnos inmigrantes en comparación con los locales (Mouzo 2019).
- ¹³ Por Educación Primaria se entiende la recibida por el alumno con carácter universal y obligatorio entre los 6 y 12 años (6 cursos).
- ¹⁴ Por Educación Secundaria (Educación Secundaria Obligatoria) entendemos la recibida por el alumno con carácter universal y obligatorio entre los 12 y 16 años (cuatro cursos repartidos en dos ciclos).
- ¹⁵ Información compartida con los profesores con los que se mantuvieron conversaciones informales.
- ¹⁶ Se utiliza el concepto de guetificación creado por el sociólogo y economista francés Loïc Wacquant (2015).

Referencias bibliográficas

- Alba, Richard y Victor Nee. 1997. “Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration” *International Migration Review*. 31:4-4. 826-874. PMID 12293207. doi:10.1177/019791839703100403.
- Aceprensa. 2003. *Los colegios concertados de Madrid tienen el 35% del alumnado inmigrante* ACEPRESA, 22-1-2003. Disponible en <https://www.acepresa.com/educacion/los-colegios-concertados-de-madrid-tienen-el-35-de/> [Consultado el 20/11/2021].

- Archuleta, Adrian J. y Monica Lakhwani. 2016. "Posttraumatic Stress Disorder Symptoms among First-Generation Latino Youths in an English as a Second Language School", *Children and School*, 38:2. 119-127.
- Arenal, María José. 2009. *El sistema preventivo de Don Bosco, respuesta a la escuela multicultural*, TESIS DOCTORAL, Universidad Complutense de Madrid.
- Arroyo-González, María José. 2012. "Revisión de las investigaciones sobre alumnado inmigrante: análisis del aprendizaje de la lengua en las aulas de inmersión lingüística", *Revista de Educación y Futuro Digital*, 3. 14-32.
- Bass, Madelaine; Daniel Córdoba y Peter Teunissen. 2020. "(Re)searching with imperial eyes: collective self-inquiry as a tool for transformative migration studies" *Social Inclusion*, 8:4. 147-156, DOI: <https://doi.org/10.17645/si.v8i4.3363>
- Betty, Charles y Michel Cahill. 1998. "Consideraciones sociales y sanitarias sobre los inmigrantes británicos mayores en España, en particular los de la Costa del Sol". *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 3. 83-115. Recuperado a partir de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4819> [consultado el 15/11/2021].
- Britain, David. 2003. "Geolinguistics and linguistic diffusion en Klaus Mattheier, Ulrich Ammon & Peter Trudgill (eds.) *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society*, 1st edn., Berlin: De Gruyter.
- Brosch, Cyril. 2015. "On the Conceptual History of the Term Lingua Franca" *Apples – Journal of Applied Language Studies*, 9:1. 71-85.
- Boussif, Imad. 2019. "La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94:33-2. 81-94 DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i2.72724>
- Canagarajah, Suresh (Ed.). 2017. *The Routledge Handbook of Migration and Language*, London: Routledge.
- Capstick, Tony. 2020. *Language and Migration*, London: Routledge.
- Carpani, Daniela; Laura Sanfelici y Rosana Ariolfo. 2011. "La lengua como signo identificador: los desafíos educativos en el contexto multicultural genovés", *Lengua y migración*, 3:1. 53-72.
- Carrillo Espinosa, María Cristina. 2017. *La Churona en Madrid. Familia, comunidad y nación en la migración ecuatoriana en España*, TESIS DOCTORAL, Universidad Autónoma de Madrid.
- Contreras, Francisco A. 2016. *Impacto psicosocial de la migración laboral femenina en los hijos adolescentes que se quedan atrás*, TESIS DOCTORAL, Universidad del País Vasco/ Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Eyal, Hillel. 2021. "Going Local and Global: Internal and Transatlantic Migration in Eighteenth-Century Spain". *Journal of Interdisciplinary History*. 52:2. 197-223.
- Fernández Castillo, Antonio. 2010. "Integración educativa de alumnado de origen inmigrantes: análisis pedagógico", *Revista Iberoamericana de Educación-Revista Iberoamericana de Educação*, 51. 1-12.
- Fukukawa, Misa. 2019. *Multilingual literacy practices of students aged 6-14 at a Japanese school in Catalonia: language, writing systems and technology*, TESIS DOCTORAL, Barcelona:Universidad Pompeu Fabra.
- Gómez Ciriano, Emilio José. 2004. *La inmigración ecuatoriana en la ciudad de Madrid en el contexto de la inmigración a España*, TESIS DOCTORAL, Universidad Autónoma de Madrid.
- González-Taberner, Ana María; Verónica Cerrillo y Eladio Sebastián Heredero. 2009. "Análisis de las situaciones de inclusión y respuestas educativa de alumnos inmigrantes en dos centros de la Comunidad Autónoma de Madrid", *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 4:2. 1-22, Disponible en <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/2772> <https://doi.org/10.21723/riace.v4i2.2772> .

- Gottesfeld, Joana and Julia Mirsky. 1991. "To stay or to return: Rapprochement processes in the migration of adolescents and young adults" *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 21:4. 273-284. <https://doi.org/10.1007/BF00945896> .
- Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación. 2018. "The Coloniality of Migration and the "Refugee Crisis": On the Asylum-Migration Nexus, the Transatlantic White European Settler Colonialism-Migration and Racial Capitalism" *Refugee*, 34:1. 16-28. DOI <https://doi.org/10.7202/1050851ar> .
- Harlik, Rainer. 2021. "How do teachers of mother tongue tuition in Austria perceive their role? Migration specific perspectives on teachers of migration languages within the Austrian public sector education system" *Education in the North*, 28:1. 99-112. <https://doi.org/10.26203/fbz1-x561>.
- Hernán Gómez, Yolanda. 1996. *Formas de incorporación laboral de la inmigración latinoamericana en Madrid: importancia del contexto de recepción*. TESIS DOCTORAL, Universidad Autónoma de Madrid.
- Informe de Población Extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid, Observatorio de Inmigración*, Centro de Estudios y Datos, Dirección General de Estadística de la Comunidad de Madrid, Enero 2021, disponible en www.comunidad.madrid/sites/default/files/informe_de_poblacion_extranjera_enero_2021_0.pdf&clen=11208606&chunk=true .
- Kerswill, Paul. 2006. "Migration and language" en Klaus Mattheier, Ulrich Ammon & Peter Trudgill (eds.) *Sociolinguistics/Soziolinguistik. An international handbook of the science of language and society*, 2nd edn., Vol 3. Berlin: De Gruyter.
- King, Russell. 1993. "Why do we people migrate? The geography of departure". En *The new geography of European migrations*, King, Russell (eds.), 17-46. London: Belhaven Press.
- La Vanguardia. 2019. "Madrid es la segunda región con menos alumnos en centros públicos, el 53,8%" *La Vanguardia*, 24-8-2019. Disponible en <https://www.lavanguardia.com/politica/20190824/464229490966/madrid-es-la-segunda-region-con-menos-alumnos-en-centros-publicos-el-538.html> Fecha de Consulta 25-11-2021.
- La Voz de Galicia. 2006. "El 63% de los alumnos inmigrantes estudian en colegios públicos" *La Voz de Galicia*, 15-2-2006. Disponible en https://www.lavozdegalicia.es/noticia/espana/2006/02/15/63-alumnos-inmigrantes-estudian-colegios-publicos/0003_4519144.htm [Consultado el 11/11/2021].
- LeCroy, Craig W., y Krysik Judy. 2008. "Predictors of academic achievement and school attachment among Hispanic adolescents" *Children and School*, 30:4. 197-209.
- Lewis, Gareth. 1982. *Human migration: A geographical perspective*, London/Canberra: Routledge.
- Malaver Tatar, Abdelaziz. 2019. "Papel Migratorio entre España y Colombia" *Papel Político*. 24(2), 27-38.
- Mallows, David (ed.). 2014. *Language Issues in migration and integration: perspective from teachers and learners*, Londres: British Council.
- Martín de San Juan, Elena y Antonio Cámara Alves. 2004. "El absentismo escolar en la población inmigrante de Azuqueca de Henares", *Estudios de Juventud*, 66:4. 57-65.
- Micolta León, Amparo. 2015. *La migración internacional y el cuidado de los hijos en Colombia*, TESIS DOCTORAL, Universidad Complutense de Madrid.
- Mirsky, Julia and Frieda Kaushinsky. 1989. "Migration and growth: Separation-individuation processes in immigrant students in Israel", *Adolescence*, 24:95. 725-40. <https://doi.org/10.1085/jgp.24.6.725> .
- Mirsky, Julia. 1991. "Language in migration: Separation individuation conflict in relation to the mother tongue and the new language" *Psychotherapy theory Research Practice Training*, 28:4. 618-624. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.28.4.618> .
- Mouzo, Jessica. 2019. "La escuela saca notable en acogida, pero suspenso en integración", *El País*, 7 de abril de 2019, disponible en <http://elpais.com>. [Consultado el 20/05/2021].

- Muñoz Graña, María Purificación. 2016. *La experiencia educativa previa de los padres inmigrantes como condicionante de la educación de sus hijos en España*. Tesis Doctoral, Universidad de León.
- Núñez Gómez, Enriqueta y María del Rosario Cerrillo Martín. 2004. "Aulas de Enlace: una iniciativa pedagógica, integradora e intercultural", *Tendencias Pedagógicas* 9, 203-215.
- Öbrink Hobzová, Milena. 2021 "Development and current challenges of language courses for immigrants in Sweden" *Journal of Adult & Continuing Education*, 27. 84-99. <https://doi.org/10.1177/1477971420918271>.
- Observatorio de Inmigración. 2021. Centro de Estudios y Datos, Madrid: Dirección General de Estadística de la Comunidad de Madrid.
- Organización Internacional para las Migraciones. 2006. "Glosario sobre Migración" *Derecho Internacional sobre Migración N°7*, Disponible en <https://www.iom.int/es/migration/los-terminos-clave-de-migracion> [Consultado el 25/11/2021].
- Pastor Bravo, María del y Nelson S.. 2019. "Migration of Latin American nurses to Spain 2006–2016: a case study" *International Nursing Review*. 66 (2), 183-190.
- Pérez-Amat, Esther. 2010. "¿Es verdad que los inmigrantes bajan el nivel educativo de las escuelas españolas?", *RTVE*, 1 de abril de 2010, disponible en www.rtve.es/noticias/20100401/verdad-inmigrantes-bajan-nivel-educativo-escuelas-espanolas/317752.shtml [Consultado el 27/11/2021].
- Piller, Ingrid. 2016. *Language and Migration*. Londres: Routledge.
- Piller, Ingrid. 2017. *Linguistic Diversity and Social Justice. An Introduction to Applied Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Piller, Ingrid and Jie Zhang and Jia Li. 2020. "Linguistic diversity in a time of crisis: Language challenges of the COVID-19 pandemic" *Multilingua*, 39:5. 503-515 <https://doi.org/10.1515/multi-2020-0136>.
- Popa, Simona. 2016. *Language transfer in second language acquisition. Some effects of L1 instruction (Romanian) on L2/L3 learning (Catalan/Spanish)*, Tesis Doctoral, Lleida: Universidad de Lleida.
- Portes, Alejandro, Rosa Aparicio y Haller William. 2009. "La segunda generación en Madrid: un estudio longitudinal", ARI N° 67/2009, *Real Instituto Elcano*, 22 de abril.
- Relaño, Ana María y Rosa María Soriano. 2006. "La vivencia del idioma en mujeres migrantes. Mexicanas en Estados Unidos y marroquíes en España" *Migraciones Internacionales*, 3:4. 85-117.
- Reyes, Rosario. 2018. *Repertorios comunicativos del alumnado de origen inmigrante en Cataluña. Más allá de los límites escolares*, TESIS DOCTORAL, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Reyes, Rosario, Silvia Carrasco y Laia Narciso. 2021. "Language and Social Integration in Times of Increasing Anti-Immigration Discourses" *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 51. 61-91. <https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.003>
- Schneider, Claudia y Madelaine Arnot. 2018. "An exploration of school communication approaches for newly arrived EAL students: applying three dimensions of organisational communication theory" *Cambridge Journal of Education*, 48. 245-262. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2017.1329399>
- Solana, Miguel; Verónica de Miguel, Dan Rodríguez y Angels Pascual. 2013. "Conocimiento de las lenguas oficiales entre inmigrantes extranjeros en Cataluña, e implicaciones sobre su integración social". *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 32. 103-108.
- Soriano-Miras, Rosa M. Trinidad-Requena, Antonio y Guardiola, Jorge. 2020. "The Well-Being of Moroccan Immigrants in Spain: A Composite Indicator." *Social Indicators Research*, 148(2). 635-653.
- Suárez Barrio, María F. 2012. *La migración en Ecuador y su impacto en la familia y la escuela*. Universidad de Santiago de Compostela

- Vigil Oliveros, Nila. 2018. "Diagnóstico sociolingüístico participativo del barrio Toba/Qom las Malvinas de La Plata". *Lengua y migración*, 10:2. 107-135.
- Von Essen, María Clara. 2020. "On the different ways of being a bidialectal immigrant: The case of Argentineans in Spain". *Lengua y migración*, 12:2. 7-43.
- Waldorf, Pétur. 2017. "Renegotiated (Post) Colonial Relations within the New Portuguese Migration to Angola" *Africa Spectrum*, 52. 55-80.
- Wacquant, Loïc. 2015. *Las dos caras de un gueto. Ensayos sobre marginalización y penalización*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Worbs, Susanne y Tajana Baraulina. 2017. "Female Refugees in Germany: Language, Education and Employment" *BAMF-Brief Analysis*, 1-14.
- Zakharia, Zeena. 2016. "Language, conflict and migration: Situating Arabic bilingual community education in the United States". *International Journal of the Sociology of Language*, 237. 139-160. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2015-0039> .