

# SIRIUS

**WP 1 – Revisión por país**

**Análisis de la implementación de las políticas  
por agentes educativos nacionales u otras partes  
interesadas**

**Recogida de datos con grupos focales/ discusiones en grupo**

**Informe comparativo**



**WP 1 – REVISIÓN POR PAÍS**

**ANÁLISIS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS  
POR AGENTES EDUCATIVOS NACIONALES U OTRAS PARTES  
INTERESADAS**

**RECOGIDA DE DATOS CON GRUPOS FOCALES/ DISCUSIONES EN  
GRUPO**

**Informe comparativo**

**Mayo 2013**

**Preparado por Claudia Koehler**

**european forum for migration studies (efms),  
Instituto en la University of Bamberg**

---

«The reproduction of all or part of this work, regardless of means, electronic or mechanical, is forbidden without the written consent of the authors and the editor».

«SIRIUS is not responsible for the opinions expressed in this publication».

## Tabla de contenidos

### Introducción

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 1.    | Percepciones sobre el enfoque nacional para la educación de los niños inmigrantes.....  | 9  |
| 1.1   | Estado de desarrollo de políticas específicas.....  | 9  |
| 1.2   | Enfoque para la educación de los niños de origen inmigrante.....  | 10 |
| 1.2.1 | Cultura/Filosofía del enfoque nacional.....   | 10 |
| 1.2.2 | Estructura, financiación, estrategia de enfoque nacional.....   | 11 |
| 1.2.3 | Enfoque temático del enfoque nacional.....  | 12 |
| 1.2.4 | Retos en la aplicación del enfoque nacional.....  | 12 |
| 1.3   | Impacto de la crisis económica en el enfoque para la educación de los niños de origen inmigrante.   | 13 |
| 2     | Percepciones de la implementación de las conclusiones del Consejo sobre la educación de los niños de origen inmigrante.....   | 14 |
| 2.1   | Calidad general del sistema educativo.....  | 16 |
| 2.1.1 | Calidad de educación en la escuela.....   | 19 |
| 2.1.2 | Progresar por el sistema escolar y moverse entre itinerarios educativos.....  | 19 |
| 2.1.3 | Segregación escolar.....  | 20 |
| 2.1.4 | Camino a seguir.....  | 20 |
| 2.2   | Diversidad en las escuelas.....   | 22 |
| 2.2.1 | Enfoque a nivel nacional a la diversidad.....   | 25 |
| 2.2.2 | Habilidades de educación intercultural de los profesores.....   | 25 |
| 2.2.3 | Discriminación en la escuela.....   | 25 |
| 2.2.4 | Camino a seguir.....  | 26 |
| 2.3   | Medidas específicas para los alumnos inmigrantes.....   | 27 |
| 2.3.1 | Apoyo académico para la enseñanza personalizada y el apoyo individual, especialmente para los estudiantes inmigrantes con bajo rendimiento y para los estudiantes con necesidades especiales .... | 30 |
| 2.3.2 | Adquisición lingüística.....  | 30 |
| 2.3.3 | Asociación entre la escuela y las comunidades de inmigrantes y la comunicación con los padres inmigrantes.....  | 31 |
| 2.3.4 | Camino a seguir.....  | 31 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 2.4.  | Gobernanza e integración .....  | 32 |
| 2.4.1 | Tener en cuenta a los alumnos inmigrantes en muchos ámbitos de la vida y no sólo en la escuela  | 35 |
| 2.4.2 | Supervisar el rendimiento escolar y los logros educativos de grupos específicos.....  | 35 |
| 2.4.3 | Adecuación del sistema educativo y de los resultados a los niños inmigrantes.....   | 35 |
| 3.    | Los objetivos de la Estrategia Europa 2020 y los objetivos ET 2020.....   | 35 |
| 3.1   | Indicadores nacionales de los objetivos de Europa 2020 y ET 2020.....   | 37 |
| 3.2   | Percepciones de la implementación de Europa 2020 y los objetivos ET 2020 .....  | 40 |
| 3.2.1 | Políticas para el objetivo de la educación pre-escolar.....   | 40 |
| 3.2.2 | Políticas para los objetivos de la educación secundaria .....   | 41 |
| 3.2.3 | Políticas para el objetivo de la educación superior.....  | 42 |
| 3.2.4 | Políticas para el objetivo de la formación permanente .....   | 43 |
| 3.2.5 | Estado actual de las estadísticas de educación en Croacia, Letonia, Lituania y España (Cataluña)  | 43 |
| 3.2.6 | Estado del debate sobre el cumplimiento de los objetivos de la Estrategia Europa 2020 y los objetivos de ET 2020 en Croacia, Letonia, Lituania y España (Cataluña)..... | 45 |
| 3.    | Percepciones sobre la posible contribución de la Red SIRIUS para las partes interesadas .....   | 46 |
| 5.    | Preguntas finales.....  | 47 |

## Anexos

## Tablas

|  |    |
|--|----|
| <i>Tabla 1: Calidad general del sistema educativo - Retos</i> .....  | 16 |
| <i>Tabla 2: Calidad general del sistema educativo – Experiencia / Puntos fuertes</i> .....                             | 17 |
| <i>Tabla 3: Calidad general del sistema educativo – Necesidad de aprender e intercambiar experiencias</i><br>.....     | 18 |
| <i>Tabla 4: Diversidad en las escuelas – Retos</i> .....   | 22 |
| <i>Tabla 5: Diversidad en las escuelas – Experiencia / Puntos fuertes</i> .....  | 23 |
| <i>Tabla 6: Diversidad en las escuelas – Necesidad de aprender e intercambiar experiencias</i> .....                   | 24 |
| <i>Tabla 7: Medidas específicas para alumnos inmigrantes – Retos</i> .....   | 27 |
| <i>Tabla 8: Medidas específicas para alumnos inmigrantes – Experiencia / puntos fuertes</i> .....                      | 28 |
| <i>Tabla 9: Medidas específicas para alumnos inmigrantes – Necesidad de aprender e intercambiar experiencias</i> ..... | 29 |
| <i>Tabla 10: Gobernanza e integración – Retos</i> .....  | 32 |
| <i>Tabla 11: Gobernanza e integración – Experiencia / puntos fuertes</i> .....   | 32 |
| <i>Tabla 12: Gobernanza e integración –Necesidad de aprender e intercambiar experiencias</i> .....                     | 34 |
| <i>Tabla 13: Indicadores nacionales de los objetivos de la estrategia Europa 2020 y los objetivos ET 2020</i> .....    | 38 |
| <i>Tabla 14: Disponibilidad de los datos de educación en Letonia, Croacia, España (Cataluña) y Lituania</i> .....      | 45 |

## INTRODUCCIÓN

La red SIRIUS tiene como objetivo promover mejoras en la creación y la implementación de políticas sobre la educación de los niños inmigrantes dentro de la UE. Para ello, SIRIUS tiene la intención de hacer que se escuchen las voces de los principales agentes y actores que intervienen en la creación de políticas educativas para inmigrantes y en su aplicación en cada país. En base a sus aportaciones, opiniones y expectativas, SIRIUS pretende dibujar un panorama general del estado de la cuestión actual e identificar las principales tendencias, retos, dificultades y logros relativos a la aplicación de las políticas.

A SIRIUS le interesa el proceso educativo en su conjunto, incluyendo la educación preescolar, primaria, secundaria, la formación profesional y la educación superior, así como la aplicación de las políticas respectivas en lugar de los procesos de creación de las propias políticas.

El Paquete de Trabajo 1 (WP1) de SIRIUS invitó a los asociados nacionales a contribuir a la evaluación de las percepciones sobre estos temas mediante grupos focales (GF) en sus países, para, después, analizar los resultados y redactar un informe nacional. Los informes nacionales fueron estudiados y utilizados como base para la redacción de este informe comparativo.

El interés principal de los grupos focales eran las percepciones de los agentes y las partes interesadas sobre:

- el enfoque nacional para la educación de los niños de origen inmigrante,
- la aplicación nacional de las “Conclusiones del Consejo sobre la educación de los niños de origen inmigrante”,
- aplicación nacional de la “Estrategia Europa 2020” y los objetivos “ET 2020”,
- el valor añadido de la Red de SIRIUS para su propio trabajo.

Se organizó un grupo focal (GF), o de forma alternativa un grupo de discusión en cada país. En algunos países, por razones de tiempo y distancia, era más factible para llevar a cabo entrevistas o cuestionarios de uso, o una mezcla de varios métodos. En el análisis de los resultados, todos los métodos se denominan "grupos focales (GF)", y los encuestados, "participantes GF" para simplificar. Se pueden encontrar los detalles de los formatos aplicados en los informes nacionales, que están disponibles para Bélgica (Flandes), Croacia, Estonia, Alemania, Grecia, Italia, Letonia, Lituania, los Países Bajos y España (Cataluña).

Los GF (o el método alternativo) estaban formados por 7-8 personas que debían ajustarse los siguientes perfiles:

- Creadores de políticas a nivel nacional o federal, que, por lo general, eran personas del Ministerio de Educación responsables de asuntos de integración,
- Creadores de políticas a nivel local/municipal, que podrían ser el personal de los departamentos de integración o educación. Si era posible, se intentó invitar al personal más sénior porque estaría, de hecho, involucrado en los procesos de toma de decisiones.
- Investigadores especializados en inmigración y educación,
- Representantes de ONG que trabajan con niños inmigrantes,



- Directores de centros de primaria/secundaria,
- Líderes comunitarios inmigrantes o de minorías (sénior/júnior).

Los informes nacionales se centraban, principalmente, en las percepciones de los participantes GF. Sin embargo, los socios nacionales que redactaron los informes se basaron en su experiencia en el tema de la educación de los inmigrantes para explicar mejor el contexto y añadir detalles.

A continuación, presentamos una síntesis de los diez informes que se han mencionado (Bélgica (Flandes), Croacia, Estonia, Alemania, Grecia, Italia, Letonia, Lituania, los Países Bajos y España (Cataluña)) en una especie de reflejo de las percepciones complementado por el conocimiento de los expertos.

El informe comienza analizando las percepciones sobre el enfoque nacional para la educación de los niños de origen inmigrante, continúa con un análisis de las percepciones sobre la aplicación de las conclusiones del Consejo sobre la educación de los niños de origen inmigrante y, después, se centra en la implementación de la Estrategia Europa 2020 y en los Objetivos de ET 2020, describe las percepciones sobre las posibles contribuciones de la Red SIRIUS para los actores nacionales y concluye con una serie de preguntas destinadas a orientar las futuras actividades de la red.

## 1. Percepciones sobre el enfoque nacional para la educación de los niños inmigrantes

### 1.1 *Estado de desarrollo de políticas específicas*

El estado de desarrollo de las políticas específicas de educación inmigrante difiere considerablemente entre los países europeos. Entre los países que llevaron a cabo grupos focales dentro de la Red SIRIUS, se identificaron cinco que estaban en un estado avanzado (A) y cinco que se encontraban en una etapa inicial en relación a las políticas específicas de educación inmigrante (B). El grupo A incluye: **Italia**, los **Países Bajos**, **Bélgica (Flandes)**, **Grecia** y **Alemania**. En el grupo B se encuentran: **Letonia**, **Estonia**, **Lituania**, **Croacia** y **España (Cataluña)**.

En **Estonia**, hay varias iniciativas para mejorar la situación de los nuevos estudiantes inmigrantes, pero sería una exageración considerar que estas políticas tienen objetivos amplios. Muchas de las iniciativas se han basado en proyectos y el número de nuevos inmigrantes sigue siendo muy bajo. En cuanto a las escuelas rusas, existen políticas específicas de ámbito estatal, pero se han centrado en el aumento del número de materias que se imparten en estonio. Los participantes GF perciben que no existen “lecciones de las que aprender” en la mayoría de los países SIRIUS.

Como no hay muchos inmigrantes en **Croacia**, la educación inmigrante no es un tema de alta prioridad. Se introdujo una nueva ley de extranjería en febrero de 2013 y existen varias actividades basadas en proyectos todavía en una fase muy temprana.

**Lituania** puede considerarse avanzada en el desarrollo de medidas específicas para los niños de minorías y, lo que es más importante, estas medidas se basan en el establecimiento de la educación bilingüe. Sin embargo, en el campo de la educación de los inmigrantes, Lituania se encuentra en una fase muy inicial.

## **1.2 Enfoque para la educación de los niños de origen inmigrante**

Este capítulo trata sobre las aproximaciones de los países participantes a la educación de los niños de origen inmigrante. Las percepciones de los participantes GF en esta materia se organizan en las siguientes áreas: Cultura/Filosofía de enfoque; estructura, financiación, estrategia de enfoque nacional; enfoque temático, y desafíos en la implementación del enfoque nacional.

### **1.2.1 Cultura/Filosofía del enfoque nacional**

En todos los países analizados, en teoría, existe un enfoque intercultural<sup>1</sup> que constituye la base de la orientación general de la enseñanza de los alumnos de origen inmigrante en la escuela. Sin embargo, en varios casos, como en **Croacia, Italia, Grecia y Alemania**, este enfoque es principalmente una teoría, pero no se lleva a cabo en la práctica. En la vida escolar cotidiana, la falta de comprensión de la diversidad y la tendencia hacia la asimilación obstaculizan el éxito de la educación intercultural.

En **Lituania y Croacia**, no hay un enfoque bien desarrollado para la educación intercultural a escala nacional. En **Lituania**, esto se atribuye principalmente a la baja incidencia de la inmigración en el país, mientras que en **Croacia** este déficit se relaciona con la falta de interés del Ministerio de Ciencia, Educación y Deportes, que se encarga de promover la integración y la educación intercultural. Sin embargo, en **Lituania**, se está intentando tratar a todos los estudiantes inmigrantes de forma individual en la escuela, lo que es más fácil teniendo en cuenta el bajo número de inmigrantes en los centros educativos. Es más probable que se inscriban a los inmigrantes que hablan ruso o polaco en escuelas de las minorías, por lo que estarán rodeados, principalmente, de su cultura de origen.

Mientras luchan por la educación intercultural, varios países se enfrentan a desafíos con respecto a la segregación de los alumnos nativos e inmigrantes en las escuelas. Para proporcionar un apoyo especial a los estudiantes inmigrantes, a menudo se los separa de los nativos para que puedan recibir clases de idiomas adicionales o incluso se les enseña en programas individuales. Otros factores que causan la segregación escolar son la elección de escuela y el área de influencia de las escuelas, a través del cual la segregación de vivienda conduce a la segregación escolar. Los países en general tienen como objetivo integrar a los estudiantes en el cuerpo de estudiante regular y evitar la concentración de inmigrantes en escuelas de bajo rendimiento, pero a menudo encuentran grandes dificultades para hacerlo. Este es, especialmente, el caso de **Italia y Grecia**.

---

<sup>1</sup> "Intercultural education aims at including all students, migrants and natives, in common learning activities, thus providing an alternative to targeting migrant students. By including all children in activities related to the migrants' cultures, it offers a way of valuing the cultural and linguistic assets of migrant children."

### 1.2.2 Estructura, financiación, estrategia de enfoque nacional

El apoyo a los estudiantes inmigrantes depende en gran medida de las asignaciones financieras gubernamentales. Cuando una escuela recibe fondos adicionales para los alumnos inmigrantes, estos recursos se utilizan generalmente para proporcionar personal extra, lecciones y materiales para los alumnos inmigrantes. De esta manera, es menos probable que se perciba a los alumnos inmigrantes como una carga para la escuela.

Esta estrategia se aplica en **Bélgica (Flandes)**, **Estonia**, **Lituania** y los **Países Bajos** de formas diferentes.

En **Estonia**, las escuelas reciben fondos adicionales para enseñar a los alumnos inmigrantes. Se aplica un plan de estudios individual en la medida que sea necesario. La atención se centra en el apoyo individual de los alumnos inmigrantes. Sin embargo, una de las críticas es que no existe un enfoque general sobre cómo tratar con los alumnos inmigrantes. A las escuelas les gustaría recibir directrices claras de las autoridades. La enseñanza de idiomas a los alumnos de origen ruso presenta un desafío en algunos casos, ya que las escuelas no pueden recibir financiación adicional para ellos a causa de los marcos legislativos.

En **Lituania**, las escuelas se financian con el presupuesto nacional. Las escuelas de las minorías nacionales reciben un 20% de financiación adicional para apoyar a los estudiantes minoritarios y un 30% adicional para los estudiantes inmigrantes. Esto les permite implementar políticas como las clases de integración, la educación bilingüe, la enseñanza continua de lituano como segunda lengua y la enseñanza de la lengua materna. Sin embargo, se ofrece enseñanza en lengua materna sólo a los inmigrantes que hablan ruso, bielorruso o polaco (si están inscritos en las escuelas de las minorías). No existe una política nacional sobre la enseñanza en lengua materna en los otros casos.

En **Bélgica (Flandes)**, de acuerdo con el enfoque general de “igualdad de oportunidades”, no existen medidas especialmente asignadas a los alumnos inmigrantes. Sin embargo, se proporcionan clases especiales que permiten que los niños con poco o ningún conocimiento de flamenco sigan cursos intensivos de idiomas durante un año (OKAN). Una vez finalizado el periodo de formación, los niños, acompañados por el CLB (Centro de Orientación de Alumnos) visitan varias escuelas durante tres días para familiarizarse con el sistema flamenco y para elegir su itinerario educativo. La “Educación en Igualdad de Oportunidades” (GOK) es un conjunto de medidas para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de educación mediante la asignación de recursos financieros adicionales para las escuelas según el porcentaje de niños de origen inmigrante.

En los **Países Bajos**, existe un enfoque similar; un sistema distribuye los fondos del gobierno a los alumnos de educación primaria. Los criterios actuales se basan en el nivel educativo de los padres, que califica muchas familias inmigrantes como candidatas para fondos adicionales.

Por otra parte, en **Bélgica (Flandes)**, **Grecia** y **España**, se han creado clases de acogida para proporcionar ayuda a los alumnos inmigrantes recién llegados.

En **Italia**, se ha identificado una falta de regulación nacional, lo que genera variaciones locales en la inversión en proyectos de apoyo a las escuelas y los alumnos inmigrantes.

### 1.2.3 Enfoque temático del enfoque nacional

El objetivo principal en la enseñanza de los niños de origen inmigrante **en todos los países analizados** es que adquieran la lengua del país de acogida con éxito. Algunos países, como **Letonia** y **Lituania**, persiguen un enfoque bilingüe mediante la integración de la lengua materna de los alumnos inmigrantes en el progreso educativo. En Lituania, esto hace referencia principalmente a los niños inmigrantes de habla rusa, bielorrusa o polaca.

Otro aspecto clave es la capacitación del profesorado en competencias interculturales y métodos de enseñanza de idiomas (el idioma del país de acogida, así como el de los países de origen de las familias de los estudiantes inmigrantes). La aplicación de los métodos de enseñanza de alta calidad con contenido altamente relevante representa un reto importante en **todos los países analizados**. En los **Países Bajos**, se impone la intención de profesionalizar a los docentes en habilidades de diversidad como pasa, también, en otros países. Sin embargo, los cambios a gran escala fallan principalmente porque no hay un enfoque nacional específico.

### 1.2.4 Retos en la aplicación del enfoque nacional

Los desafíos que se perciben en la aplicación del enfoque nacional sobre la educación de los niños de origen inmigrante son, principalmente, al apoyo lingüístico insuficiente por falta de recursos financieros y porque el profesorado no tiene la formación necesaria. Este es especialmente el caso de **Grecia, Estonia, Lituania y Croacia**.

Al mismo tiempo, la aplicación de medidas interculturales se ve como un fracaso en muchos casos, ya que no hay una estrategia nacional. En **Grecia**, por ejemplo, no se pueden implementar los programas especiales para alumnos inmigrantes porque faltan profesores cualificados y financiación. Del mismo modo, en **Italia** y **Estonia** se necesitan más apoyo gubernamental y una estrategia de extralimitación para aplicar las políticas de forma significativa.

La segregación de los alumnos en nativos e inmigrantes, tal como se indica en 1.2.1., es otro gran desafío.<sup>2</sup> En **Grecia**, los alumnos inmigrantes se concentran en las escuelas

---

<sup>2</sup> “[...] difficulties associated with low socio-economic status can be compounded by factors such as language barriers, low expectations, insufficient family and community support and a lack of suitable role models. Such disadvantages - coupled with a lack of permeability within school systems and with quality differences between schools - may lead to a situation in which large numbers of children with a migrant background are clustered together in underperforming schools. Trends of this kind present school systems in the European Union with serious challenges, making it harder to attain high levels of achievement for all and a high degree of social cohesion.

[...] Approaches such as setting up or strengthening anti-discrimination mechanisms, increasing the permeability of pathways within school systems and removing barriers to individual progression through the system can help to combat segregation and contribute to higher achievement levels for migrant learners. “

“interculturales”, mientras que en **España** los intentos de poner fin a la segregación no han funcionado.

### **1.3 Impacto de la crisis económica en el enfoque para la educación de los niños de origen inmigrante**

Teniendo en cuenta la crisis financiera reciente y que sigue curso, es pertinente evaluar su impacto y, si es el caso, qué tipo de impacto tiene o ha tenido en el enfoque de la educación de los niños de origen inmigrante.

Los diez países analizados representan un amplio espectro de los impactos de la crisis financiera, que van desde (1) ningún impacto (**Estonia**), a (2) el impacto no está claro (**Croacia, los Países Bajos, Alemania**), (3) un impacto específico en las políticas para los niños inmigrantes (**Italia, Letonia, Lituania, España (Cataluña), Grecia**) y (4) un impacto esperado en el futuro (**Bélgica (Flandes)**).

1) En el caso de **Estonia**, donde la población inmigrante es más bien pequeña, la crisis financiera no sólo no ha tenido ningún impacto en la educación de los inmigrantes, sino que ha mejorado la actitud general hacia los inmigrantes, ya que ha quedado más claro que la mano de obra cualificada extranjera es necesaria.

2) En el caso de **Croacia**, se supone que la crisis financiera puede haber sido una razón para dejar de aplicar políticas como la de proporcionar profesores asistentes para el apoyo de los alumnos inmigrantes. Sin embargo, esta hipótesis sólo fue expresada por uno de los entrevistados. En el caso de los **Países Bajos**, los entrevistados de los campos de la investigación y la práctica consideran que los cambios en el sistema de distribución según el tamaño de las clases<sup>3</sup> son un instrumento para reducir costes, mientras que los entrevistados del Ministerio rechazan esta hipótesis y señalan que las políticas de austeridad del gobierno actual no afectaron el campo de la educación primaria, sino que se centraron en la educación superior. La respuesta en **Alemania** fue similar; los representantes del Ministerio rechazaron el impacto de la crisis financiera y los representantes de los profesionales destacaron el impacto en la reducción de recursos de personal, lo que llevó a una disminución en el apoyo para la enseñanza de lenguas maternas a los inmigrantes.

3) En el caso de **Letonia**, los recortes presupuestarios obligaron a reducir puestos de personal que eran importantes para proporcionar apoyo individual a los estudiantes desfavorecidos, incluyendo el personal de apoyo, como psicólogos escolares. Al mismo tiempo, las iniciativas relacionadas con la educación intercultural financiadas por el estado evolucionan más lentamente. Sin embargo, el apoyo de la Unión Europea (Programa marco de solidaridad y gestión de los flujos migratorios) permitió continuar con el material didáctico

---

CONSEJO DE LA Unión Europea (2009): Conclusiones del Consejo sobre la educación de los niños de origen inmigrante. Páginas 4/5. [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/111482.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/111482.pdf)

<sup>3</sup> En los últimos años las clases en las escuelas primarias han aumentado. En las comparaciones internacionales, el tamaño de la clase en los Países Bajos es relativamente grande. En parte, el aumento de tamaño de la clase tiene que ver con los cambios en el sistema de distribución del 2006 (cuando el nivel educativo de los padres, se convirtió en el único criterio).

para los inmigrantes recién llegados y publicar material de ayuda para la educación de estos inmigrantes y sus padres.

De una manera similar, en **Lituania**, los acuerdos generales para nacionales de países terceros (NPT)<sup>4</sup> se redujeron debido a los recortes en los fondos para las centros educativos. Además, en algunas escuelas se detuvieron algunas políticas, como las clases de transición. Los niños inmigrantes se envían deliberadamente a las escuelas que reciben fondos y ejecutan las medidas para sus necesidades para reducir los costes de otras escuelas. Sin embargo, esto se considera una actitud positiva, ya que esos centros tienen experiencia en el alojamiento de los estudiantes inmigrantes, al menos hasta cierto punto, mientras que éste no es el caso de otros.

En el caso de **Italia**, los fondos para las escuelas se han reducido drásticamente durante la crisis financiera, incluidos los fondos destinados a la educación de alumnos inmigrantes.

**España (Cataluña)** fue testigo de un impacto múltiple: una reducción del presupuesto general llevó a una ratio profesor-alumno más alta y mayores costes para las instituciones de 0 a 3 años, lo que contribuye a un impacto cada vez mayor a las desventajas sociales. Las aulas de acogida y los programas de apoyo a la escolarización de los alumnos socialmente desfavorecidos prácticamente han desaparecido, lo que ha tenido un impacto drástico en la educación de los inmigrantes.

También se observó un impacto significativo en el caso de **Grecia**. Los gastos generales de educación se redujeron. Esto llevó a cerrar escuelas, a bajar el sueldo de los docentes y a limitar los nombramientos de nuevos profesores. Los fondos para la educación de los niños inmigrantes se vieron especialmente afectados, lo que llevó a recortes en programas de educación intercultural, de recepción y de tutorías. Al mismo tiempo, la población inmigrante se ve especialmente afectada por el desempleo como consecuencia de la crisis financiera, lo que limita su capacidad de gasto en la educación de sus hijos.

4) En el caso de **Bélgica (Flandes)**, los recortes presupuestarios debidos a la crisis financiera no son, todavía, tan visibles, pero se esperan en un futuro próximo. Los programas de educación para inmigrantes siguen funcionando en las escuelas, pero hay indicios de que no todos se ampliarán. Otro efecto es que más inmigrantes están interesados en mejorar sus competencias lingüísticas en holandés con el fin de ser competitivos en el mercado laboral afectado por la crisis.

## **2 Percepciones de la implementación de las conclusiones del Consejo sobre la educación de los niños de origen inmigrante**

En la 2978ava reunión del Consejo de Educación, Juventud y Cultura en Bruselas en noviembre de 2009, el Consejo de la Unión Europea adoptó las conclusiones del Consejo sobre la Educación de los niños de origen inmigrante. Estas conclusiones se basan en

---

<sup>4</sup> Especialmente, entre la Estrategia de Regulación de Migración Económica para una Lituania Global, que se centra en el retorno de la migración, más que en los NPT, y se recortaron algunas ventajas especiales de los NPT.

decisiones anteriores (por ejemplo, la Decisión n.º 1720/2006 del Parlamento Europeo y del Consejo, del 15 de noviembre de 2006, un programa de acción en el ámbito de la formación permanente), principios (como los principios básicos comunes para políticas de integración de los inmigrantes de la Unión Europea) y conclusiones (por ejemplo, las conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, del Consejo del 21 de noviembre de 2008, sobre la preparación de los jóvenes para el siglo XXI), así como en el Libro Verde de la Comisión Europea titulado “Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE”.<sup>5</sup>

En esta sección se analiza las percepciones de los participantes GF de cómo se aplican los compromisos asumidos por cada Estado miembro.

Podemos clasificar las percepciones de los participantes GF de la aplicación de las conclusiones del Consejo sobre la educación de los niños de origen inmigrante (para más detalles sobre las conclusiones véase Anexo I) en las siguientes áreas: calidad general del sistema educativo, diversidad en el centro educativo, medidas específicas para los alumnos inmigrantes, y gobernanza e incorporación. Para cada área, se identificaron los "Desafíos", la "Experiencia y puntos fuertes" y la "Necesidad de aprender e intercambiar experiencias". Los "Desafíos" son aquellos aspectos en los que los, según los participantes GF, hace falta aplicar políticas más eficaces. La "Experiencias y puntos fuertes" son aquellas áreas en las que los participantes GF consideran que el país tiene experiencia y ha estado implementando políticas de manera efectiva. La "Necesidad de aprender e intercambiar experiencias" hace referencia a aquellos aspectos en los que los participantes GF creen que el país tiene que aprender de otros países y en los que SIRIUS podría iniciar el intercambio de experiencias entre los socios.

Se asignaron en categorías las respuestas de cada área. Al comienzo de cada capítulo/área, hay tablas que muestran la distribución de las menciones por países. El texto de cada capítulo analiza los temas que se consideran relevantes para varios países. El Anexo IV enumera los detalles de estas menciones y el Anexo III contiene los perfiles de los países con las menciones de cada país, así como los valores nacionales del ET 2020 y los objetivos de Europa 2020.

---

<sup>5</sup> Consejo de la Unión Europea, noviembre de 2009:

[http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/111482.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/111482.pdf)

## 2.1 Calidad general del sistema educativo

Tabla 1: Calidad general del sistema educativo - Retos





























































| País         | Calidad de educación en la escuela | Segregación escolar | El acceso a la educación y atención de primera infancia de alta calidad | Barreras en la progresión por el sistema escolar | Calidad de los profesores y directores de los centros docentes, incluidos los profesores inmigrantes y formados en el extranjero | Flexibilidad para moverse entre los itinerarios educativos |
|--------------|------------------------------------|---------------------|---|--|--|--|
| Italia       | ●                                  | ●                   | ●   | ●  | ○  | ○  |
| Países Bajos | ○                                  | ○                   | ○   | ●  | ○  | ○  |
| Letonia      | ○                                  | ○                   | ○   | ●  | ○  | ○  |
| Estonia      | ●                                  | ○                   | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Croacia      | ○                                  | ●                   | ○   | ●  | ●  | ○  |
| Lituania     | ○                                  | ○                   | ●   | ○  | ●  | ○  |
| Flandes      | ○                                  | ○                   | ○   | ○  | ○  | ●  |
| Grecia       | ●                                  | ●                   | ○   | ○  | ●  | ○  |
| España       | ●                                  | ●                   | ○   | ●  | ○  | ○  |
| Alemania     | ●                                  | ○                   | ●   | ●  | ○  | ○  |



Tabla 2: Calidad general del sistema educativo – Experiencia / Puntos fuertes

| País         | Calidad de educación en la escuela | Segregación escolar | El acceso a la educación y atención de primera infancia de alta calidad | Barreras en la progresión por el sistema escolar | Calidad de los profesores y directores de los centros docentes, incluidos los profesores inmigrantes y formados en el extranjero | Flexibilidad para moverse entre los itinerarios educativos | Acceso a la educación primaria y secundaria |
|--------------|------------------------------------|---------------------|---|--|--|--|---|
| Italia       | ●                                  | ○                   | ○   | ○  | ●  | ○  | ●   |
| Países Bajos | ●                                  | ○                   | ○   | ○  | ○  | ○  | ○   |
| Letonia      | ●                                  | ○                   | ○   | ○  | ○  | ○  | ●   |
| Estonia      | ●                                  | ○                   | ○   | ○  | ○  | ○  | ○   |
| Croacia      | ○                                  | ○                   | ○   | ○  | ○  | ○  | ●   |
| Lituania     | ○                                  | ●                   | ●   | ○  | ●  | ●  | ○   |
| Flandes      | ●                                  | ○                   | ○   | ○  | ○  | ○  | ○   |
| Grecia       | ●                                  | ○                   | ○   | ○  | ○  | ○  | ●   |
| España       | ○                                  | ○                   | ○   | ○  | ○  | ○  | ○   |
| Alemania     | ○                                  | ○                   | ○   | ○  | ○  | ○  | ○   |

Tabla 3: Calidad general del sistema educativo – Necesidad de aprender e intercambiar experiencias

| País         | Apoyo a la adquisición lingüística  |   | Regulaciones y organización escolar   | Formación del profesorado   | Apoyo individual para estudiantes inmigrantes   | Implicación de los padres   |
|--------------|---|---|---|---|---|---|
|              | Lengua del país de acogida  | Lengua materna  |   |   |   |   |
| Italia       |    |    |    |    |    |    |
| Países Bajos |    |    |    |    |    |    |
| Letonia      |    |    |    |    |    |    |
| Estonia      |    |    |    |    |    |    |
| Croacia      |    |    |    |    |    |    |
| Lituania     |    |    |    |    |    |    |
| Flandes      |    |    |    |    |    |    |
| Grecia       |   |   |   |   |   |   |
| España       |  |  |  |  |  |  |
| Alemania     |  |  |  |  |  |  |

### 2.1.1 Calidad de educación en la escuela<sup>6</sup>

Los alumnos de origen inmigrante están sujetos a un acceso desigual a la educación de alta calidad en varios países. Esto es, sobre todo, el caso cuando hay una fuerte correlación entre el nivel socioeconómico y el éxito del estudiante en la escuela. En **Alemania e Italia**, por ejemplo, el sistema educativo difícilmente podrá compensar los déficits en la situación socioeconómica de la familia del estudiante.

Por otra parte, las limitaciones financieras provocan desventajas por parte de los alumnos inmigrantes. En **Italia, Grecia, España y Alemania**, las reformas y las inversiones que facilitan el avance de los estudiantes de bajo rendimiento están poco presentes o son insuficientes. Asimismo, en **España**, no se pueden esperar mejoras en el sistema educativo en un futuro próximo debido a la reducción de las asignaciones financieras para las reformas y medidas escolares. También en **Croacia**, las condiciones para los alumnos inmigrantes son insuficientes. Se han implementado sólo algunas medidas, pero han sido muy criticadas porque no son coherentes, ya que son voluntarias.

En **Estonia**, se considera que las escuelas de las minorías proporcionan menor calidad educativa que las escuelas ordinarias, donde la calidad de la enseñanza es mayor. Sin embargo, en **Letonia y Lituania**, no se percibe ninguna diferencia de calidad entre ambos tipos de centros educativos.

**Bélgica (Flandes)** y los **Países Bajos** fueron los dos únicos países en los que los participantes GF percibieron que la calidad general del sistema educativo era suficiente.

En conclusión, la comparación indica que el apoyo financiero del gobierno y la asignación específica de recursos son cruciales para la calidad de la educación y la aplicación de las políticas respectivas, independientemente del contexto nacional.

### 2.1.2 Progresar por el sistema escolar y moverse entre itinerarios educativos

En varios países, los niños de origen inmigrante se encuentran con desafíos para avanzar en el sistema escolar. Esto se identifica, especialmente, en **Italia, los Países Bajos, Letonia, España (Cataluña), Croacia y Alemania**.

En **Italia**, el progreso de los inmigrantes en el sistema escolar a menudo comienza en una clase que no les corresponden por edad, debido a las deficiencias de los estudiantes en el idioma italiano. Un patrón similar se puede detectar en **Bélgica (Flandes)**, donde en

---

<sup>6</sup> Por “Calidad de Educación”, nos referimos a: La educación que respeta la diversidad y proporciona igualdad, acceso y competencias clave para todos. Las competencias clave son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Más, las competencias clave se identifican de la siguiente manera: comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de la iniciativa y espíritu empresarial, conciencia y expresión cultural. Estas competencias clave son interdependientes y, en cada caso, el énfasis es el pensamiento crítico, la creatividad, la iniciativa, la resolución de problemas, la evaluación del riesgo, la toma de decisiones y la gestión constructiva de los sentimientos. (Definición basada en el marco europeo de referencia para los países de la Unión Europea (UE) y la Comisión.)

algunos casos se envía a los estudiantes altamente cualificados con competencias bajas de holandés a escuelas especiales para alumnos con deficiencias de aprendizaje.

Aunque el sistema educativo de un país sea de alta calidad, algunas regulaciones pueden obstaculizar el progreso con éxito a través del sistema escolar. Este es el caso de los **Países Bajos**, donde las decisiones cruciales en la elección de itinerarios educativos se toman muy temprano. Esto representa una desventaja en la carrera escolar de los estudiantes inmigrantes que necesitan ponerse al día en cuestiones de conocimiento lingüístico. En **Alemania** ocurre una situación similar, ya que tienen que elegir uno de los tres itinerarios de educación secundaria.

En **Bélgica (Flandes)**, el llamado “sistema de cascada”, que es un ejemplo del fenómeno de que los estudiantes que han entrado en un nivel educativo menor tengan pocas posibilidades de volver a la educación superior, constituye un obstáculo considerable para el progreso escolar de los niños inmigrantes a través del sistema escolar y para su movilidad entre itinerarios educativos. Lo contrario sucede en **Lituania**, donde se facilita el paso de la formación profesional a la vía académica.

En **Letonia** y **Croacia**, se identifican los problemas, sobre todo, con respecto a la educación superior: En Letonia, los nacionales de terceros países tienen que pagar tarifas más altas, mientras que en Croacia, los hijos de los solicitantes de asilo tienen dificultades para acceder a la educación superior, ya que no están oficialmente aceptados en las instituciones de educación superior.

En resumen, existen barreras para los estudiantes inmigrantes en varios sistemas escolares debido a su ubicación en niveles más por deficiencias lingüísticas que no se corresponden con su nivel real de competencia; a decisiones tempranas dentro de los sistemas de seguimiento; a la falta de flexibilidad para moverse entre los itinerarios educativos, sobre todo para pasar de un grupo bajo a uno de superior, y a restricciones de acceso.

### 2.1.3 Segregación escolar

La concentración de niños de origen inmigrante en determinadas escuelas representa un desafío en varios países y se percibe como uno de los principales obstáculos para implementar la educación intercultural (1.2.1). La segregación escolar adquiere diferentes patrones en los países analizados: sobrerrepresentación de los alumnos inmigrantes en grupos bajos o en escuelas de bajo rendimiento debido a las asignaciones sistémicas; elecciones de los padres (padres nativos evitan las escuelas con una alta proporción de alumnos inmigrantes); segregación de vivienda, o la segregación por grupos, por ejemplo, los romaníes y las minorías nacionales.

### 2.1.4 Camino a seguir

En el debate sobre las cuestiones en las que los países sienten la necesidad de aprender unos de otros y ganar más experiencia, surgieron dos grandes áreas: la formación del

profesorado, y la regulación y la organización escolar. Los participantes GF de casi todos los países consideran necesario mejorar las calificaciones de los profesores, especialmente en los ámbitos de la educación intercultural, la aplicación de los principios de la diversidad, la enseñanza de lenguas (la lengua del país de acogida y la de los países de origen de los inmigrantes) y la capacidad general para hacer frente a un cuerpo estudiantil diverso. En el campo de las normas y la organización escolar, las necesidades incluyen la mejora de los marcos de asignación de los estudiantes a centros escolares en función de sus competencias reales, incluir la educación intercultural en los programas, y asegurar que las escuelas cooperan y establecen contactos con otras instituciones pertinentes.

## 2.2 Diversidad en las escuelas

Tabla 4: Diversidad en las escuelas – Retos





| País         | Calidad del plan de estudios, su relevancia para todos los alumnos y si tiene en cuenta las necesidades específicas de los alumnos inmigrantes y de diferentes orígenes en los métodos y materiales de enseñanza | Habilidades educativas interculturales de los profesores adquiridas con la formación al profesorado antes o durante el servicio | La discriminación en la escuela y las políticas y medidas contra la discriminación, el racismo y los estereotipos en el ámbito nacional y escolar | Enfoque a nivel nacional a la diversidad (por ejemplo, el concepto de diversidad y/o la educación intercultural, la imagen de los alumnos inmigrantes) |
|--------------|--|---|---|--|
| Italia       |   |    |    |   |
| Países Bajos |   |    |    |   |
| Letonia      |   |    |    |   |
| Estonia      |    |   |   |    |
| Croacia      |   |    |    |   |
| Lituania     |   |    |    |   |
| Flandes      |   |    |    |   |
| Grecia       |   |    |    |   |
| España       |   |    |    |   |
| Alemania     |   |    |    |   |

Tabla 5: Diversidad en las escuelas – Experiencia / Puntos fuertes

| País         | Apoyo lingüístico                | Habilidades educativas interculturales de los profesores adquiridas con a la formación al profesorado antes o durante el servicio | La discriminación en la escuela y las políticas y medidas contra la discriminación, el racismo y los estereotipos en el ámbito nacional y escolar | Apoyo individual a los estudiantes inmigrantes |
|--------------|----------------------------------|---|---|--|
| Italia       | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>                          |
| Países Bajos | <input checked="" type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input checked="" type="radio"/>               |
| Letonia      | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>                          |
| Estonia      | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>                          |
| Croacia      | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input checked="" type="radio"/>               |
| Lituania     | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/>  | <input checked="" type="radio"/>  | <input checked="" type="radio"/>               |
| Flandes      | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>                          |
| Grecia       | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>                          |
| España       | <input type="radio"/>            | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>                          |
| Alemania     | <input type="radio"/>            | <input checked="" type="radio"/>  | <input type="radio"/>   | <input type="radio"/>                          |

Tabla 6: Diversidad en las escuelas – Necesidad de aprender e intercambiar experiencias

| País         | Implementación de un enfoque a la diversidad  | Regulaciones gubernamentales  | Formación del profesorado   | Implicación de los padres   |
|--------------|---|---|---|---|
| Italia       |    |    |    |    |
| Países Bajos |    |    |    |    |
| Letonia      |    |    |    |    |
| Estonia      |    |    |    |    |
| Croacia      |    |    |    |    |
| Lituania     |    |    |    |    |
| Flandes      |    |    |    |    |
| Grecia       |    |    |    |    |
| España       |  |  |  |  |
| Alemania     |  |  |  |  |



### 2.2.1 Enfoque a nivel nacional a la diversidad

Parece que el desafío general en el campo de la diversidad escolar es la falta de un enfoque nacional global para la diversidad. En varios países, no se ha desarrollado el conocimiento básico acerca de la diversidad y falta un marco para aplicar este conocimiento. Este déficit se refleja en las diferentes áreas, por ejemplo, el plan de estudios; las políticas nacionales, regionales y escolares, y la formación del profesorado. Se puede suponer que los nuevos desafíos identificados en el área de la diversidad escolar son, en parte, un resultado de la falta de enfoque nacional para la diversidad.

### 2.2.2 Habilidades de educación intercultural de los profesores

En relación con las necesidades identificadas para el aprendizaje y el intercambio de experiencias en el campo de la calidad general del sistema educativo, en la mayoría de los países, se percibe que los docentes analizados no están suficientemente preparados para enseñar a los niños de origen inmigrante. Esto, a menudo, se basa en la formación inicial del profesorado, en la que la educación intercultural todavía juega un papel menor. En la mayoría de casos no existe un enfoque estructurado para enseñar en clases heterogéneas. En relación con esto, se identificó el desafío de desarrollar una actitud positiva hacia la diversidad. Parece común entre el personal de la escuela que una alta proporción de alumnos inmigrantes en la clase disminuye los niveles de enseñanza.

### 2.2.3 Discriminación en la escuela

La discriminación contra los estudiantes inmigrantes y las minorías étnicas parece ser un problema en algunos países. Se ha observado una emergencia preocupante de las ideologías de extrema derecha en **Grecia**, con un aumento en el número de incidentes relacionados con el racismo y la discriminación. En otros países como **Italia**, los **Países Bajos** y **Bélgica (Flandes)**, existen iniciativas contra la discriminación, pero aún se necesita una actitud más generalizada de sensibilidad y entendimiento cultural.

Los participantes GF en **Estonia** declararon que la discriminación no es un problema en la escuela. Del mismo modo, en **Lituania**, no se perciben casos de discriminación, lo que se atribuye a los programas escolares que promueven la sensibilidad de profesores y alumnos hacia la diversidad y la tolerancia.

#### **2.2.4 Camino a seguir**

En cuanto a los retos señalados más arriba, los participantes GF identifican la necesidad de aprender unos de otros y de intercambiar experiencias, sobre todo, para implementar un enfoque hacia la diversidad y la formación del profesorado. Otro aspecto señalado es la participación de los padres inmigrantes en cuestiones sobre la escolarización de sus hijos y la comunicación entre profesores y padres inmigrantes. Algunos sistemas escolares, por ejemplo, en **Alemania**, dependen en gran medida de la participación de los padres. Las deficiencias en este respecto ponen a los niños de origen inmigrante en desventaja.

### 2.3 Medidas específicas para los alumnos inmigrantes

Tabla 7: Medidas específicas para alumnos inmigrantes – Retos

| País         | Apoyo lingüístico |                            | Apoyo académico para un aprendizaje personalizado y apoyo individual esp. para alumnos inmigrantes con rendimientos bajos | Integración de los alumnos inmigrantes en el cuerpo de alumnos nativos | Colaboración de la escuela con comunidades inmigrantes y comunicación con padres inmigrantes | Apoyo específico para necesidades especiales |
|--------------|-------------------|----------------------------|---|--|--|--|
|              | Lengua materna    | Lengua del país de acogida |   |  |  |  |
| Italia       | ●                 | ○                          | ○   | ○  | ●  | ○  |
| Países Bajos | ●                 | ○                          | ●   | ○  | ○  | ●  |
| Letonia      | ○                 | ○                          | ●   | ○  | ○  | ●  |
| Estonia      | ○                 | ○                          | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Croacia      | ●                 | ●                          | ●   | ○  | ●  | ●  |
| Lituania     | ○                 | ●                          | ●   | ○  | ●  | ●  |
| Flandes      | ●                 | ○                          | ○   | ○  | ●  | ●  |
| Grecia       | ○                 | ○                          | ●   | ○  | ○  | ●  |
| España       | ○                 | ○                          | ●   | ○  | ●  | ●  |
| Alemania     | ○                 | ○                          | ○   | ○  | ●  | ●  |

Tabla 8: Medidas específicas para alumnos inmigrantes – Experiencia / puntos fuertes

| País         | Apoyo lingüístico   |  | Apoyo académico para un aprendizaje personalizado y apoyo individual esp. para alumnos inmigrantes con rendimientos bajos | Integración de los alumnos inmigrantes en el cuerpo de alumnos nativos | Colaboración de la escuela con comunidades inmigrantes y comunicación con padres inmigrantes | Apoyo específico para necesidades especiales |
|--------------|---|--|---|--|--|--|
|              | Disponibilidad de clases de lengua materna en el centro escolar | Calidad de la enseñanza y apoyo para la lengua del país de acogida |   |  |  |  |
| Italia       | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Países Bajos | ○   | ●  | ●   | ●  | ○  | ○  |
| Letonia      | ○   | ●  | ○   | ○  | ●  | ○  |
| Estonia      | ○   | ●  | ●   | ○  | ○  | ○  |
| Croacia      | ○   | ●  | ○   | ●  | ○  | ○  |
| Lituania     | ●   | ○  | ○   | ○  | ●  | ○  |
| Flandes      | ○   | ○  | ●   | ●  | ●  | ●  |
| Grecia       | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| España       | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Alemania     | ○   | ○  | ●   | ○  | ○  | ○  |

Tabla 9: Medidas específicas para alumnos inmigrantes – Necesidad de aprender e intercambiar experiencias

| País         | Métodos docentes / formación del profesorado | Apoyo lingüístico   |  | Apoyo académico para un aprendizaje personalizado y apoyo individual esp. para alumnos inmigrantes con rendimientos bajos | Integración de los alumnos inmigrantes en el cuerpo de alumnos nativos | Colaboración de la escuela con comunidades inmigrantes y comunicación con padres inmigrantes | Apoyo específico para necesidades especiales |
|--------------|--|---|--|---|--|--|--|
|              |  | Disponibilidad de clases de lengua materna en el centro escolar | Calidad de la enseñanza y apoyo para la lengua del país de acogida |   |  |  |  |
| Italia       | ●  | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Países Bajos | ●  | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Letonia      | ●  | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Estonia      | ○  | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Croacia      | ●  | ●   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Lituania     | ○  | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Flandes      | ○  | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Grecia       | ○  | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| España       | ●  | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |
| Alemania     | ○  | ○   | ○  | ○   | ○  | ○  | ○  |

### 2.3.1 Apoyo académico para la enseñanza personalizada y el apoyo individual, especialmente para los estudiantes inmigrantes con bajo rendimiento y para los estudiantes con necesidades especiales

En casi todos los países analizados, se identificó una demanda de medidas específicas más estructuradas y eficientes para el apoyo a la educación y el aprendizaje personalizado de los alumnos de origen inmigrante con bajo rendimiento o necesidades especiales.

En **Croacia** y **España**, la falta de recursos financieros lleva a deficiencias en las medidas de apoyo individuales para los alumnos inmigrantes. Esto también es un problema en **Grecia**, donde se establecen clases de acogida y tutoría, pero no se implementan por restricciones presupuestarias. En **Croacia** y **Letonia**, la falta de una política coherente sobre la educación de los niños inmigrantes dificulta su apoyo. Como los hijos de los solicitantes de asilo en **Croacia** entran en la escuela sólo un año después de presentar su solicitud de asilo, hay una gran necesidad de profesores ayudantes adicionales en las escuelas primarias para que apoyen a estos niños.

En **Lituania** y **Alemania**, el apoyo individual se estudia caso por caso y depende de las escuelas y los profesores. Un plan de estudios estricto limita aún más la flexibilidad de los profesores en **Alemania** para responder a las deficiencias de los alumnos en sus procesos de aprendizaje. Por contra, el plan de estudios en **Lituania** es visto como suficientemente flexible para tener en cuenta las necesidades específicas de los alumnos inmigrantes. Sin embargo, la escasez de recursos limita las posibilidades para aplicar los enfoques y medidas respectivos.

Las políticas que no tienen en cuenta el color en los **Países Bajos** llevan a medidas generales que ignoran el origen nacional o étnico. Se consideran igual de eficaces para los alumnos inmigrantes.

En **Estonia**, las medidas para los alumnos inmigrantes se valoran muy positivamente. Las escuelas reciben fondos adicionales del Ministerio de Educación e Investigación para enseñar el idioma estonio a los niños inmigrantes. Además, se puede crear un plan de estudios individual para satisfacer las necesidades de los recién llegados. Los estudiantes inmigrantes se integran en las clases regulares tan pronto como sea posible, con profesores de apoyo que les faciliten este proceso.

### 2.3.2 Adquisición lingüística

Uno de los principales problemas, como ya se ha mencionado anteriormente como parte de las necesidades de formación del profesorado, es el apoyo a los alumnos de origen inmigrante en el aprendizaje del idioma del país de acogida, así como en su lengua materna.

En todos los países analizados, los niños inmigrantes tienen acceso al apoyo lingüístico en el idioma del país de acogida. Sin embargo, la calidad de este apoyo varía ampliamente y es, a menudo, insuficiente. Un ejemplo claro de insuficiencia lo encontramos en **Croacia**, donde los cursos de idioma croata para los beneficiarios de asilo (no los solicitantes de asilo) son financiados por el Ministerio de Educación, pero impartidos por 'Croaticum', que

sólo ofrece los cursos en inglés y en la capital, Zagreb. Por lo tanto, los beneficiarios de asilo que no hablan inglés, que no conocen el alfabeto latino y que no viven en Zagreb no pueden beneficiarse de los cursos.

La mayoría de los países no ofrecen un apoyo adicional para la enseñanza de la lengua materna de los inmigrantes por restricciones financieras y falta de comprensión de los posibles efectos positivos de tener una buena competencia en la lengua materna. Esto también pasa en **Grecia**, donde existen programas de apoyo a la lengua y la cultura materna, pero no se pueden poner en práctica debido a las limitaciones financieras.

En **Estonia**, el gobierno proporciona fondos para clases extras de estonio para cada alumno inmigrante y existen profesores de apoyo que facilitan la transición de las clases adicionales para los inmigrantes a las clases regulares.

### **2.3.3 Asociación entre la escuela y las comunidades de inmigrantes y la comunicación con los padres inmigrantes**

En la mayoría de los casos, la participación de los padres y la colaboración con comunidades de inmigrantes no se incluyen explícitamente en las medidas para incluir a los alumnos inmigrantes en el proceso educativo. En todos los países analizados, cada escuela tiene libertad para establecer este tipo de programas. La mayoría de los participantes GF perciben un gran déficit en este campo.

Sólo en **Bélgica (Flandes)** existe el llamado “Centro de Orientación del Alumno”, que permite la comunicación con las familias inmigrantes y la traducción de documentos importantes. En **Letonia**, informar a los padres inmigrantes sobre el sistema educativo de Letonia es uno de los puntos clave de las políticas.

En **Lituania**, la comunicación con los padres de los estudiantes que regresan a Lituania se ha mejorado a través de los diarios electrónicos, donde los padres pueden seguir el progreso de sus hijos. Esta medida es especialmente relevante para este grupo de padres, ya que por lo general siguen viviendo en el extranjero, mientras que sus hijos vuelven para estudiar en escuelas lituanas. Otras escuelas tienen libertad para organizar la participación de los padres de la manera que crean adecuada (por ejemplo, el día de los padres, visitas a las aulas, etc.). Sin embargo, no existe ninguna política nacional sobre la participación de los padres.

### **2.3.4 Camino a seguir**

Al considerar en qué áreas sería beneficioso que los países intercambiaran conocimientos y aprendieran los unos de los otros, la mayoría de los países señalan el campo de los métodos de enseñanza y la formación del profesorado. Esto está en consonancia con las conclusiones anteriores de los participantes GF y parece ser un campo en el que todavía queda mucho por hacer y que alberga muchas posibilidades en lo que se refiere a mejorar las oportunidades educativas de los niños de origen inmigrante.

## 2.4. Gobernanza e integración

Tabla 10: Gobernanza e integración – Retos































| País         | Supervisión del rendimiento escolar y los logros educativos por grupos específicos  | Legislación y gobernanza del sector de la educación (por ejemplo, coordinación y aplicación de medidas) | Adecuación del sistema educativo y resultados para los niños inmigrantes              |
|--------------|---|---|---|
| Italia       |    |                      |    |
| Países Bajos |    |                      |    |
| Letonia      |    |                      |    |
| Estonia      |    |                      |    |
| Croacia      |    |                      |    |
| Lituania     |    |                      |    |
| Flandes      |  |                    |  |
| Grecia       |  |                    |  |
| España       |  |                    |  |
| Alemania     |  |                    |  |

Tabla 11: Gobernanza e integración – Experiencia / puntos fuertes



| País         | Dirigirse a los estudiantes inmigrantes en muchos ámbitos de la vida y no sólo en la escuela (por ejemplo, un "enfoque integrado") | Supervisión del rendimiento escolar y los logros educativos por grupos específicos | Intercambio de buenas prácticas en educación inmigrante | Adecuación del sistema educativo y resultados para los niños inmigrantes |
|--------------|--|--|---|--|
| Italia       | <input type="radio"/>  | <input checked="" type="radio"/>   | <input type="radio"/>                                   | <input type="radio"/>  |
| Países Bajos | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>                                   | <input type="radio"/>  |
| Letonia      | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>                                   | <input type="radio"/>  |
| Estonia      | <input checked="" type="radio"/>   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>                                   | <input checked="" type="radio"/>   |
| Croacia      | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>                                   | <input type="radio"/>  |
| Lituania     | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>                                   | <input type="radio"/>  |
| Flandes      | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>  | <input checked="" type="radio"/>                        | <input type="radio"/>  |
| Grecia       | <input checked="" type="radio"/>   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>                                   | <input type="radio"/>  |
| España       | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>                                   | <input type="radio"/>  |
| Alemania     | <input checked="" type="radio"/>   | <input type="radio"/>  | <input type="radio"/>                                   | <input checked="" type="radio"/>   |

Tabla 12: Gobernanza e integración – Necesidad de aprender e intercambiar experiencias

| País         | Dirigirse a los estudiantes inmigrantes en muchos ámbitos de la vida y no sólo en la escuela (por ejemplo, un “enfoque integrado”) | Adecuación del sistema educativo y resultados para los niños inmigrantes |
|--------------|--|--|
| Italia       | ○  | ○  |
| Países Bajos | ●  | ●  |
| Letonia      | ○  | ○  |
| Estonia      | ○  | ○  |
| Croacia      | ○  | ○  |
| Lituania     | ●  | ○  |
| Flandes      | ○  | ○  |
| Grecia       | ●  | ○  |
| España       | ○  | ○  |
| Alemania     | ○  | ○  |

Era evidente que la gobernanza y la integración de la perspectiva no se discutían en todos los grupos focales. Esto podría ser debido a la importancia que se daba al tema o a la composición de los grupos focales y los intereses y experiencias de los participantes.

#### **2.4.1 Tener en cuenta a los alumnos inmigrantes en muchos ámbitos de la vida y no sólo en la escuela**

Se percibe que el “enfoque integrado”,<sup>7</sup> en el sentido de tener en cuenta a los alumnos inmigrantes en muchos ámbitos de la vida a parte de la escuela, es inexistente o está poco desarrollado en la mayoría de los países.

**Lituania** y los **Países Bajos** mencionan casos orientados a proyectos que apoyan numerosos talentos entre los alumnos inmigrantes. Se puede identificar una tendencia a apoyar una gama de talentos más amplia en las medidas de apoyo de **Alemania**.

#### **2.4.2 Supervisar el rendimiento escolar y los logros educativos de grupos específicos**

En los **Países Bajos**, **Alemania** e **Italia**, el seguimiento y análisis de los resultados educativos parecen bastante elaborados, mientras que en **Lituania** y **Letonia** se explicitó un déficit en este campo.

#### **2.4.3 Adecuación del sistema educativo y de los resultados a los niños inmigrantes**

En particular, en los **Países Bajos** y **Alemania**, se percibe el seguimiento temprano como un desafío sistémico y una desventaja específica para los niños inmigrantes. En ambos casos, la segregación se considera una de las consecuencias del sistema de seguimiento temprano, como se ve en la representación excesiva de niños inmigrantes que abandonan la escuela de forma temprana (**Países Bajos**) y en los itinerarios educativos de secundaria más bajos (**Alemania**).

### **3. Los objetivos de la Estrategia Europa 2020 y los objetivos ET 2020**

Europa 2020 es la estrategia de crecimiento de la UE para la próxima década con el objetivo de que la UE se convierta en una economía inteligente, sostenible e integradora. Estas tres prioridades que se refuerzan mutuamente deberían ayudar a la UE y a sus Estados miembros a ofrecer altos niveles de empleo, productividad y cohesión social. La Unión se ha fijado cinco objetivos ambiciosos (relacionados con el empleo, la innovación, la educación, la

---

<sup>7</sup> Un “enfoque integrado” en la enseñanza de idiomas se refiere al concepto de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), que implica la enseñanza de una materia curricular en un idioma distinto al utilizado normalmente. La asignatura puede no tener ninguna relación con el aprendizaje de idiomas, como clases de historia que se enseñan en inglés en una escuela en España. (Declaración de la Comisión Europea sobre la enseñanza de idiomas: [http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/language-teaching/content-and-language-integrated-learning_en.htm))

inclusión social y el clima/energía) que deben cumplirse para el año 2020. Cada Estado miembro ha adoptado sus propios objetivos nacionales en cada una de estas áreas.

La estrategia Educación y Formación 2020 (ET 2020) se basa en las conclusiones del Consejo del 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020). Estas conclusiones proporcionan un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación hasta el 2020. El marco se basa en los logros del programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (ET 2010), con el fin de responder a los retos que siguen existiendo para crear una Europa basada en el conocimiento y hacer que la formación permanente sea una realidad para todos.

El principal objetivo del marco es apoyar a los Estados miembros a desarrollar aún más sus sistemas educativos y de formación. Estos sistemas deben proporcionar mejores medios para que todos los ciudadanos desarrollen su potencial, así como asegurar la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad. El marco debe tener en cuenta todo el espectro de los sistemas de educación y formación, desde una perspectiva de aprendizaje permanente, que abarca todos los niveles y contextos (incluyendo el aprendizaje no formal e informal).

Las conclusiones establecen cuatro objetivos estratégicos del marco:

- hacer que el aprendizaje permanente y la movilidad sean una realidad: es necesario avanzar en la implementación de estrategias de aprendizaje permanente, el desarrollo de marcos nacionales de cualificaciones vinculados al Marco Europeo de Cualificaciones y hacer itinerarios de aprendizaje más flexibles. Debe ampliarse la movilidad y aplicarse la Carta Europea de Calidad para la Movilidad;
- mejorar la calidad y eficiencia de la educación y la formación: todos los ciudadanos tienen que ser capaces de adquirir las competencias clave, y todos los niveles educativos y de formación deben convertirse en más atractivos y eficientes;
- promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa: la educación y la formación deberían permitir que todos los ciudadanos adquiriesen y desarrollasen las habilidades y competencias necesarias para su empleabilidad y para fomentar aún más el aprendizaje, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. Las desventajas educativas deben abordarse a través de una educación de alta calidad, inclusiva y temprana;
- mejorar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación: se debe promover la adquisición de competencias transversales de todos los ciudadanos y asegurar el funcionamiento del triángulo del conocimiento (educación-investigación-innovación). Deben promoverse las asociaciones entre empresas e instituciones educativas, así como comunidades de aprendizaje más amplias con la sociedad civil y otros participantes.<sup>8</sup>

De las dos estrategias anteriores, se discutió con los participantes FG sobre la aplicación de los objetivos que se refieren a la educación.

---

<sup>8</sup> Fuentes: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528%2801%29:EN:NOT> y <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF>

Los objetivos de Europa 2020 y ET 2020 en el ámbito de la educación son:

En educación pre-escolar:

- Aumentar hasta al menos el 95% la proporción de niños de entre 4 años y la edad de escolarización primaria obligatoria que participan en la educación en edad temprana

En educación secundaria:

- Reducir las tasas de abandono escolar al 10%
- Reducir la proporción de jóvenes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias a menos del 15%

En educación superior:

- Aumentar la proporción de personas de 30-34 años que completan la educación superior al 40%

En la formación permanente:

- Aumentar la proporción media de adultos que participan en la formación permanente, al menos hasta el 15%

En esta sección presentamos la distribución de los valores de estos indicadores entre los países participantes y las discusiones de los grupos focales sobre la aplicación de la Estrategia Europa 2020 y los objetivos ET 2020 en los contextos nacionales.

### **3.1 Indicadores nacionales de los objetivos de Europa 2020 y ET 2020**

La tabla siguiente muestra los valores de los indicadores mencionados en los países que participaron en el análisis de GF. El Anexo II ilustra más detalladamente la distribución de estos valores entre los países.

Tabla 13: Indicadores nacionales de los objetivos de la estrategia Europa 2020 y los objetivos ET 2020

| Indicador   | Europa 2020 / objetivos ET 2020 | Croacia           |                              | Estonia           |                           | Letonia           |                                     | Lituania          |                                   | Países Bajos      |                           |
|---|---------------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------|---------------------------|-------------------|-------------------------------------|-------------------|-----------------------------------|-------------------|---------------------------|
|   |                                 | Objetivo nacional | Datos nacionales actuales    | Objetivo nacional | Datos nacionales actuales | Objetivo nacional | Datos nacionales actuales           | Objetivo nacional | Datos nacionales actuales         | Objetivo nacional | Datos nacionales actuales |
| Proporción de niños de entre 4 años y la edad de escolarización primaria obligatoria que participan en la educación pre-escolar | 95%                             |                   | 70,1% (2010)                 |                   | 94,2% (2011)              |                   | 87,4% (2010)                        |                   | 78,3% (2010)                      |                   | 99,6%                     |
| Tasa de abandono escolar temprano de educación y formación  | 10%                             |                   | 4,1% (2011) datos no fiables | 9,5%              | 10,8% (2011)              | 13,4%             | 11,8% (2011)<br>16% (NPT, 2010)     | <9%               | 7,9%                              | 7,9%              | 9,1%                      |
| Tasa de jóvenes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias  | 15%                             |                   | 22,4% (2009)                 |                   | 11,4% (2010)              |                   | 17,6% (L)<br>22,6% (M)<br>14,7% (C) |                   | 24,3% (L)<br>26,3% (M)<br>17% (C) |                   |                           |
| Tasa de personas de 30-34 años que completan la educación superior  | 40%                             |                   | 24,5% (2011)                 | 40%               | 40,2% (2011)              |                   | 35,7% (nativos)<br>21% (NPT)        | 40%               | 45,4%                             | 40%               | 41,1%                     |
| Media de adultos que participan en la formación permanente  | 15%                             |                   | 2,3% (2011)                  | 20%               | 12%                       |                   | 5%                                  |                   | 5,9%                              |                   | 16,7%                     |
|   |                                 |                   |                              |                   |                           |                   |                                     |                   |                                   |                   |                           |
| Indicador   | Europa 2020 / objetivos         | España            |                              | Bélgica (Flandes) |                           | Italia            |                                     | Alemania          |                                   |                   |                           |
|   |                                 | Objetivo          | Datos                        | Objetivo          | Datos                     | Objetivo          | Datos nacionales                    | Objetivo          | Datos nacionales                  |                   |                           |

|   | ET 2020 | nacional | nacionales<br>actuales              | nacional | nacionales<br>actuales | nacional | actuales   | nacional | actuales   |
|---|---------|----------|-------------------------------------|----------|------------------------|----------|--|----------|--|
| Proporción de niños de entre 4 años y la edad de escolarización primaria obligatoria que participan en la educación pre-escolar | 95%     |          | 100%                                |          | 99,1%                  |          | 97,1% (2010)   |          | 96% (2011)   |
| Tasa de abandono escolar temprano de educación y formación  | 10%     | 15%      | 26,5% (tasa de abandono escolar)    | 9,5%     | 12%                    |          | 18,8 % (tasa de abandono escolar)<br>44% para inmigrantes (2011) | 9,9%     | 5,6% (2011)  |
| Tasa de jóvenes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias  | 15%     |          | 19,6% (L)<br>23,7% (M)<br>18,2% (C) |          | 35.4%                  |          | 20% (L) (2009)<br>24,9 (M) (2009)<br>20,6 (C) (2009)             |          | 18% (L) (2009)<br>18,6% (M) (2009)<br>14,8% (C) (2009) |
| Tasa de personas de 30-34 años que completan la educación superior  | 40%     | 44%      | 40,6% (2011)                        | 47%      | 42,6%                  |          | 19,8% (2010) 12% de otras nacionalidades                         | 42%      | 30% (2010)   |
| Media de adultos que participan en la formación permanente  | 15%     |          | 10,8% (2011)                        | 15%      | 7,1%                   |          | 6,2% de adultos que van a cursos para mejorar sus competencias   |          | 42% (2010)   |

Nota: No hay datos disponibles para Grecia

### **3.2 Percepciones de la implementación de Europa 2020 y los objetivos ET 2020**

Debido a las diferencias en el estado de desarrollo de las políticas específicas y las estadísticas de educación desglosadas según el origen inmigrante entre los países SIRIUS, se proporcionaron dos opciones para el análisis de esta sección.

*Opción A* basada en las percepciones sobre la aplicación de la Estrategia Europa 2020 y de los objetivos ET 2020 de manera diferenciada. Esto se aplica en los países que están en una etapa avanzada de desarrollo de las políticas específicas y de las estadísticas educativas diferenciadas. Esta opción fue elegida por **Bélgica (Flandes), Estonia, Alemania, Grecia, Italia** y los **Países Bajos**.

*Opción B* reflexiona sobre el estado actual de las estadísticas de educación, de la discusión sobre el cumplimiento de los objetivos de la Estrategia Europa 2020 y los objetivos de ET 2020, y del conocimiento sobre el impacto de las políticas para cumplir los objetivos de los países que se encuentran en las primeras etapas del desarrollo de políticas específicas y estadísticas educativas diferenciadas. Esta opción fue elegida por **Croacia, Letonia, Lituania** y **España (Cataluña)**.

En esta sección se analiza la aplicación de la Estrategia UE 2020 y los objetivos de ET 2020 en detalle, sobre todo para los países de la Opción A los países, y continúa con una descripción de la situación actual de las estadísticas de educación y el estado de la discusión sobre el cumplimiento de los objetivos de la Estrategia Europa 2020 y los objetivos de ET 2020 como base para las políticas específicas en los casos particulares de los países de la Opción B.

#### **3.2.1 Políticas para el objetivo de la educación pre-escolar**

El objetivo en el campo de la educación pre-escolar a nivel de la UE es que participen el 95% de los niños de entre 4 años y la edad de iniciar la escolarización primaria obligatoria. Todos los países de la Opción A han alcanzado o superado este objetivo (no hay datos para **Grecia**).

En **Estonia, Grecia** y **Alemania**, se están construyendo nuevas instalaciones de cuidado de niños y la asistencia es alta en **Alemania** y **Estonia**. En **Alemania**, el derecho a asistir a un centro de educación pre-escolar está garantizado para todos los niños de tres años en adelante. En **Grecia** y **Alemania**, se hace hincapié en la participación de los padres y la formación de los docentes de pre-escolar calificados. Sin embargo, en **Alemania** la igualdad de participación en la educación pre-escolar de los niños de origen inmigrante sigue siendo un reto. Se puede encontrar un enfoque similar sobre la participación de los padres junto con un intento de apoyar la adquisición temprana de la lengua en **Bélgica (Flandes)**, donde, al igual que en los **Países Bajos**, ya se ha alcanzado casi el 100% de participación pre-escolar. El enfoque de “igualdad de oportunidades para todos” de los Países Bajos distingue por estatus social, y no por el estatus de inmigración, y sobre todo tiene como objetivo incluir a los niños con desventajas sociales.



En **Italia**, los hijos de inmigrantes se enfrentan a retos especiales: el 75% no asisten a la educación pre-escolar. Sin embargo, no se han puesto en marcha políticas que animen a las familias inmigrantes a llevar a sus hijos a centros preescolares.

Entre los países de la Opción B, sólo **España (Cataluña)** ha cumplido el objetivo, mientras que la asistencia a centros preescolares en **Croacia, Letonia y Lituania**, está por debajo del valor objetivo.

### 3.2.2 Políticas para los objetivos de la educación secundaria

Los objetivos para la educación secundaria están relacionados con la tasa de jóvenes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias (objetivo: no más del 15%) y con las tasas de abandono escolar temprano en la educación y formación (objetivo: no más del 10%).

En **Estonia**, los **Países Bajos y Alemania** se ha cumplido el objetivo del porcentaje de *abandono escolar temprano*. Esto se logró en los **Países Bajos** gracias a una serie de medidas coherentes. En **Estonia**, el abandono temprano sigue siendo un reto en las escuelas de formación profesional y ahora se está haciendo un mayor énfasis en las medidas de asesoramiento relacionadas con este tema.

**Bélgica (Flandes), Grecia e Italia** aún no han podido cumplir el objetivo totalmente. **Grecia** incluso ha visto un aumento de la proporción de abandono escolar. Esto se relaciona con la nacionalidad de los estudiantes, su nivel socioeconómico y entorno familiar, junto con la estructura del sistema educativo. Como estrategias para revertir esta tendencia, Grecia está haciendo un seguimiento detallado de los resultados de la educación secundaria, ofreciendo tutorías y cursos de acogida, y aplicando una medida de abandono temprano llamada “Zona Flexible” para mejorar las “habilidades blandas” de los estudiantes. Los participantes GF en Grecia identificaron una gran necesidad de llevar a cabo más investigación que examinen las necesidades especiales de las personas que abandonan la escuela en una etapa temprana y las características de los que abandonan la educación. Con una comprensión más precisa de los motivos y la dimensión de la deserción escolar, se podrían establecer políticas más eficientes.

En **Italia**, la proporción de niños inmigrantes que abandonan la escuela es especialmente alta. Los participantes GF en **Bélgica (Flandes)** consideran que las políticas respectivas a este tema no han tenido éxito hasta el momento, ya que no se centran en una etapa temprana en la escuela primaria, sino en un punto en el que los estudiantes ya están en peligro de abandonar la escuela. La medida común de hacer que los estudiantes de bajo rendimiento repitan curso, de hecho, fomenta el abandono escolar por las diferencias de edad en las aulas y la desmotivación del estudiante. En **Italia**, un problema generalizado que se percibe es la falta de normas nacionales relativas a los niños de origen inmigrante en la enseñanza secundaria. Se observó una tendencia al análisis de la situación más que a la formulación y ejecución de políticas. Las políticas existentes no se aplican a escala nacional, sino únicamente a nivel local. Estas políticas tienen por objeto facilitar la transición entre las diferentes escuelas; el reconocimiento de los créditos; el reconocimiento de los ejercicios prácticos, las experiencias de formación y prácticas; la transición entre los diferentes

programas de estudio, y el regreso a la escuela después de un período de ausencia a través del reconocimiento de la asistencia a partes del ciclo escolar de secundaria. Al mismo tiempo, la educación entre pares (en la escuela y a través de iniciativas externas) es cada vez más común en **Italia** y también es una medida para mejorar la actuación de los estudiantes de bajo rendimiento.

El valor objetivo para el indicador de la proporción de jóvenes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencia no se ha cumplido en **Bélgica (Flandes)**, **Italia** y **Alemania**. En **Estonia**, el valor es inferior al del objetivo. No hay datos de los **Países Bajos** ni **Grecia**. En las discusiones de GF, sólo los participantes de **Bélgica (Flandes)** y **Alemania** identificaron claramente el bajo rendimiento como un desafío. En **Bélgica (Flandes)**, se entiende que el problema no se trata como una prioridad a nivel ministerial y se considera que los últimos esfuerzos han sido un fracaso. Las políticas actuales estipulan que los estudiantes de bajo rendimiento repitan el trimestre, lo que lleva a la desmotivación de los estudiantes por la diferencia de edad dentro de las clases. Los participantes GF percibían positivamente el desarrollo profesional individual implementado en una escuela secundaria en Amberes, ya que actúa como un factor de motivación a lo largo del estudio.

**Alemania** tiene como objetivo mejorar los logros estudiantiles fortaleciendo: el apoyo individual; una estrecha colaboración con los padres; la formación intercultural; un mayor número de mentores, mediadores y trabajadores sociales social, y la mejora de la formación del profesorado. Estas políticas están dirigidas, al mismo tiempo, a reducir las tasas de abandono escolar temprano. Hacer que los estudiantes de bajo rendimiento repitan el trimestre también es una opción, a pesar del aumento de los que se muestran en contra de esta estrategia. Se percibe que los principales obstáculos para la optimización de las posibilidades dentro y a lo largo de las etapas educativas están basados en las restricciones financieras, estructurales y jerárquicas. El sistema federal desempeña un papel importante en la política educativa. Los participantes GF consideraban que la política educativa está demasiado determinada por los políticos sin suficientes aportaciones de los expertos.

Entre los países de la opción B, sólo **Croacia** y **Lituania** han alcanzado el objetivo del abandono escolar temprano. Los participantes GF en **Lituania** atribuyen el logro de esta meta a las políticas del país. Los porcentajes de jóvenes con bajo rendimiento están por encima del valor objetivo para todos los países de la Opción B (**Croacia**, **Letonia**, **Lituania** y **España (Cataluña)**).

En resumen, el abandono escolar temprano, así como el bajo rendimiento, siguen siendo desafíos en algunos países. Se han puesto en marcha políticas para hacer frente a estos problemas, y se han aplicado con éxito en algunos casos, mientras que en otros no han funcionado, sobre todo, por la falta de un marco nacional o por una aplicación insuficiente.

### 3.2.3 Políticas para el objetivo de la educación superior

El objetivo para la educación superior es que el 40% de la población de 30 y 34 años complete la educación superior. Entre los países de la Opción A, esto se ha logrado en **Bélgica (Flandes)**, **Estonia** y los **Países Bajos**. Los valores de **Italia** y **Alemania** están por

debajo del objetivo. No hay datos disponibles para **Grecia**. Entre los países de la opción B, los valores de **Croacia** y **Letonia** están por debajo del objetivo, mientras que **Lituania** y **España (Cataluña)** han alcanzado los porcentajes deseados. En **Lituania**, se considera que ha sido el resultado de las políticas nacionales.

En **Estonia**, a pesar de que el objetivo se ha cumplido, se hace especial énfasis en la calidad del sistema de educación superior: la reforma en curso quiere subir el nivel del examen para acceder a las instituciones de educación superior, y para evaluar la calidad de los planes de estudio y requisitos para aprobar la educación superior. En **Italia**, se han puesto en funcionamiento varias medidas para el aprendizaje del italiano como segunda lengua para este grupo de edad, y los centros regionales están autorizados para certificar el dominio del idioma. En **Alemania**, se identificó un desafío particular relacionado con los abandonos en la universidad. Los participantes GF sugieren que las políticas deben tender a ampliar las medidas de apoyo (por ejemplo, promover el alemán como lengua para la ciencia, tutorías académicas individuales) y asesoramiento sobre las diferentes oportunidades e itinerarios dentro del sistema educativo.

### 3.2.4 Políticas para el objetivo de la formación permanente

El objetivo de la formación permanente establece que el 15% de los adultos participen en el aprendizaje permanente.

Hasta el momento, este objetivo se ha cumplido en los **Países Bajos** y **Alemania**. No hay datos sobre **Grecia**, sin embargo, se están aplicando los programas de aprendizaje permanente, por ejemplo, las “escuelas de segunda oportunidad” para los estudiantes que abandonaron la educación y que ahora desean continuar. En **Italia**, se identificó una falta de políticas específicas para los adultos de origen inmigrante.

En **Alemania**, el conocimiento positivo y el valor de la educación se perciben como factores de motivación para la formación permanente. El sistema ofrece la oportunidad de volver a entrar en el sistema educativo en lugar de que promover una tendencia hacia fuera después del primer diploma de calificación. Sin embargo, con el fin de mejorar la situación, los participantes GF en Alemania sugieren asesoramiento y orientación para la formación avanzada, umbrales más bajos y mejores posibilidades de movilidad a través de itinerarios educativos.

Ninguno de los países de la Opción B (**Croacia, Letonia, Lituania** y **España (Cataluña)**) ha alcanzado el objetivo de momento. En **España (Cataluña)**, esto se atribuye, en parte, a la falta de programas de aprendizaje flexibles y permanentes.

### 3.2.5 Estado actual de las estadísticas de educación en Croacia, Letonia, Lituania y España (Cataluña)

Mientras que en **España (Cataluña)** y **Croacia**, los datos sobre la educación están disponibles de forma bastante avanzada, lo que permite un análisis diferenciado de los alumnos inmigrantes, este no es el caso para **Letonia** y **Lituania**. En estos últimos países, los estudiantes inmigrantes y extranjeros no se analizan como una categoría separada. Por otra parte, la definición inconsistente de “estudiantes extranjeros”<sup>9</sup> en **Lituania** obstaculiza los análisis diferenciados.

Con el fin de mejorar los análisis en el futuro, **Letonia** tiene previsto supervisar los alumnos inmigrantes recién llegados a las escuelas primarias y secundarias, diferenciándolos de los inmigrantes de segunda y tercera generación. Sin embargo, este plan todavía no se ha documentado.

La tabla siguiente muestra la disponibilidad de los datos diferenciados en los cuatro países.

---

<sup>9</sup> Esta definición incluye a todos los estudiantes extranjeros que han ido a Lituania a estudiar, a los lituanos que vuelven al país y no tienen la nacionalidad y a todos los ciudadanos con permisos de residencia permanentes o temporales.

Tabla 14: Disponibilidad de los datos de educación en Letonia, Croacia, España (Cataluña) y Lituania

| País            | Datos separados por...  |  |   |
|-----------------|---|--|---|
|                 | Tipo de escuela   | Inmigrante/nativo  | Extranjero/nativo   |
| <b>Letonia</b>  | disponibles: p. Ej.: escuelas generales en comparación con programas de educación bilingüe  | los inmigrantes no se detallan como un grupo separado                          |   |
| <b>Croacia</b>  | disponibles: sin cualificación / cualificación / escuela primaria / escuela secundaria / estudios universitarios / estudios de posgrado / doctorado   | disponible   | estadísticas detalladas disponibles   |
| <b>España</b>   | porcentaje de niños inmigrantes en la educación infantil / tasa de abandono / bajo rendimiento / tasa de estudiantes que completan la educación superior / adultos participantes en la formación permanente | perfil detallado de la situación de los alumnos inmigrantes en España          | número de estudiantes extranjeros en las diferentes etapas de la educación  |
| <b>Lituania</b> | estadísticas no disponibles, tampoco para los estudiantes nativos   | las estadísticas normalmente no están divididas según el origen del inmigrante | disponibles, pero la definición de <i>alumno extranjero</i> es cuestionable |

### 3.2.6 Estado del debate sobre el cumplimiento de los objetivos de la Estrategia Europa 2020 y los objetivos de ET 2020 en Croacia, Letonia, Lituania y España (Cataluña)

En los cuatro países, existe una idea pública general de alto perfil de que falta una que se apliquen los objetivos de Europa 2020 y ET 2020.

Hay reuniones ocasionales entre especialistas en educación y responsables políticos en **Letonia**. La reflexiva PROVIDIUS publicó un informe de seguimiento de los planes del gobierno para la reforma de la educación en enero de 2012, que vinculó muchas de las medidas educativas propuestas por el Gobierno a los objetivos ET 2020 y concluyó que, en general, los planes de reforma del actual gobierno iban en la dirección indicada por ET 2020. En la actualidad, las políticas específicas en **Letonia** sólo se encuentran en el ámbito de la enseñanza de las lenguas de los inmigrantes de segunda y tercera generación, por lo tanto, sólo se conoce la eficacia de las políticas en el ámbito del aprendizaje del idioma.

En **España (Cataluña)**, las cifras muestran que las políticas hasta ahora no han sido efectivas, a excepción del objetivo de la educación pre-escolar. Hay un menor número de abandonos en el sistema escolar a causa de la crisis económica, pero parece que los profesores están desmotivados. Los participantes GF comparten la opinión de que es imposible alcanzar los objetivos a causa de la crisis y los recortes financieros.

### **3. Percepciones sobre la posible contribución de la Red SIRIUS para las partes interesadas**

La mayoría de los participantes FG en los diez países valoraban la posible contribución de la Red de SIRIUS para el intercambio de buenas prácticas y experiencias en el campo de la educación de los inmigrantes a nivel nacional, así como entre los países europeos. A Se expresaron los siguientes aspectos de especial interés:

- Permitir el aprendizaje mutuo y las comparaciones entre países en el campo de las políticas educativas, y la orientar y la generar diálogo entre los diferentes grupos involucrados en el desarrollo y la implementación de las políticas educativas para inmigrantes (investigadores, políticos, organizaciones de inmigrantes, profesionales de ONG y las centros de educación –primaria, secundaria y superior) a nivel transnacional y nacional. Además, (1) vincular los diferentes grupos, y (2) vincular a los miembros de cada grupo, por ejemplo, sirviendo como plataforma para la interacción y el intercambio de conocimientos entre todos los profesores de Europa, iniciando seminarios de formación y el intercambio de profesorado. Iniciar este diálogo a nivel transnacional, nacional y local.
- Como portal de información y conocimiento, SIRIUS debe servir como portal para el intercambio y difusión de información, conocimientos, buenas prácticas (incluyendo los indicadores pertinentes) y datos; por ejemplo, las metodologías para definir las leyes, los mecanismos de acogida, los cursos de formación de profesores, los materiales de aprendizaje, las técnicas de auto-evaluación y otros.
- Centrarse en temas especiales, como la educación de la primera infancia, el abandono escolar temprano y la enseñanza en aulas muy diversas, y facilitar el aprendizaje mutuo y las comparaciones entre países.
- Proporcionar datos para crear buenas políticas y garantizar que las políticas se basen en la realidad. Obtener el apoyo de los investigadores para los responsables políticos para analizar y compartir datos.

Además:

- En varios GF, se expresó el deseo de que SIRIUS se convierta en una red permanente y sostenible de apoyo e intercambio, en lugar de ser temporal.
- El objetivo final de SIRIUS debe ser mejorar la política de educación de los inmigrantes con más recursos y experiencia.
- Algunos participantes FG expresaron el deseo de participar en las actividades de SIRIUS.

- SIRIUS debe concienciar sobre la importancia del tema de la educación de los inmigrantes (Estonia).
- SIRIUS podría ayudar a establecer y mantener centros de experimentación relacionados con universidades (España / Cataluña).

## 5. Preguntas finales

En conclusión, como resultado del análisis anterior, se formularon las siguientes preguntas. Las futuras actividades de la Red SIRIUS deberían considerar la relevancia de estas cuestiones.

- 1) ¿Cómo se puede concebir la diversidad cultural dentro del sistema educativo nacional? ¿Y cómo puede ponerse en práctica? ¿Cuáles son las políticas eficaces para promover la diversidad cultural en la formación de profesorado, los planes de estudios, las políticas escolares y las otras áreas?
- 2) ¿Cómo se puede mejorar la formación y la preparación del profesorado y cómo pueden mejorarse los métodos de enseñanza adoptados para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes en diversos entornos culturales y lingüísticos de enseñanza? ¿Qué políticas de formación docente son eficaces para promover la diversidad y la preparación de los profesores para que sean conscientes y sensibles a la diversidad cultural y lingüística de las necesidades diversas de sus alumnos?
- 3) ¿Qué se necesita para que un país diseñe una estrategia nacional para la enseñanza de los niños de origen inmigrante?
- 4) Teniendo en cuenta la evidencia existente (Estudio NAMS), las medidas específicas integrales son las que presentan mejores resultados. ¿Qué puede hacerse para promoverlas?
- 5) ¿Qué políticas y medidas eficaces son eficaces para superar los efectos negativos de la segregación escolar (y la concentración de alumnos inmigrantes en algunas escuelas)?



This project is co-funded by  
the European Union

