

Inteligencia sociocultural para la inclusión. Atención al alumnado inmigrante: la visión de una profesora francesa en Galicia

MSc. Lucía Casal de la Fuente
Universidad de Santiago de Compostela. Galicia. España
luciadafonte@gmail.com

RESUMEN

La inmigración es un fenómeno relativamente nuevo para la Comunidad Autónoma de Galicia. No ha sido hasta esta última década en que sus cifras empezaron a ser significativas. La escuela, como espejo de la sociedad, irremediamente se encuentra con este nuevo lance para afrontar. Nuestro objetivo es acercarnos a las percepciones y creencias de la realidad del alumnado inmigrante en centros escolares gallegos desde el punto de vista del profesorado. Analizamos este hecho a través de un estudio de caso: la visión de una profesora de origen francés, obtenida a través de una entrevista semiestructurada. A lo largo de su discurso extraemos que los principales desafíos del dúo inmigración-escuela son el conocimiento de la lengua de la región acogedora, la formación del profesorado y la inteligencia sociocultural; cuyo trabajo provocaría el desarrollo de la competencia intercultural, que ayudaría a abordar la respuesta pedagógica de una forma más eficaz.

Palabras Clave: INTELIGENCIA SOCIOCULTURAL, INCLUSIÓN, ALUMNADO INMIGRANTE, PROFESORADO INMIGRANTE, EDUCACIÓN INTERCULTURAL.

ABSTRACT

Sociocultural Intelligence for Inclusion. Attention to Immigrant Students: Vision of a French Teacher in Galicia

Immigration is a relatively new phenomenon in the Autonomous Community of Galicia. It has been until this last decade that its figures began to be significant. School, as a mirror of society, irremediably has to face it. Our aim is to approach teachers' perceptions and beliefs about the reality of immigrant students in Galician education centers. We analyse this fact through a case study: the vision of a teacher of French origin, obtained through a semi-structured interview. Along her speech we extract that the main challenges of the duet immigration-school are the knowledge of the language of the host region, teacher's training and sociocultural intelligence; whose work would develop intercultural skills that help tackling pedagogical responses in a more effective way.

Keywords: SOCIOCULTURAL INTELLIGENCE, INCLUSION, IMMIGRANT STUDENTS, IMMIGRANT TEACHERS, INTERCULTURAL EDUCATION.

Introducción

Galicia es una de las Comunidades Autónomas de España reconocida en la Constitución Española con condición de nacionalidad histórica desde 1978. Esto está también determinado en su Estatuto de Autonomía, dentro del Reino de España y la Comunidad Europea, aunque como nación ya había sido acatada en 1933. Se sitúa en el noroccidente de la Península Ibérica y en su parte más septentrional linda con la República de Portugal, país con quien mantiene múltiples vínculos, como por ejemplo, la semejanza entre las lenguas oficiales -galego y portugués respectivamente- que en la Edad Media eran la misma: el galego-portugués; o la historia común o el territorio compartido: la Gallaecia romana comprendía también el norte de Portugal. Por estas y otras muchas razones se dice que Galicia y Portugal son hermanas, especialmente en lo que a cultura se refiere.

Sin embargo, política y territorialmente pertenece a España, país que ha sido destino de una cantidad importante de inmigración, sobre todo en estas últimas décadas, viéndose reflejado tal fenómeno también en sus escuelas, como somبرا de los cambios sociales.

No ha sido hasta hace aproximadamente algo más de una década que han

aparecido los primeros estudios relevantes del fenómeno inmigración-escuela en Galicia (España), posiblemente debido al bajo número de alumnado inmigrante que esta comunidad acogía en sus centros educativos. Y este dato no es casualidad: de acuerdo con los números que nos proporciona el IGE (2015), justamente en el período 2003-2008 se recogieron las mayores cifras de recepción de inmigrantes en Galicia: de 33.723 personas en 2003 (de las cuales 16.670 procedían de otra comunidad española y 17.053 del extranjero), a un total de 44.726 en 2008 (de las cuales 22.561 procedían de otra comunidad española y 22.165 del extranjero). De este modo, y desde comienzos del s. XXI, la cifra ha crecido considerablemente, exponiéndose la escuela gallega a complejos retos educativos para los que no estaba preparada y que ha tenido que ir afrontando en el transcurso de los años: atención al alumnado inmigrante, cuestiones lingüísticas y culturales, integración en el grupo de iguales e inclusión en la sociedad, etc. Para contextualizar el concepto de inclusión, parafraseamos a la UNESCO (2005), que entiende por inclusión el proceso que posibilita acercarse y dar respuesta, a través de una mayor participación y reduciendo la exclusión, a las muy diversas necesidades de todas las personas.

Este artículo presenta un estudio de

caso que emana de una entrevista a una profesora francesa, que ejerce en Galicia, para adentrarnos en sus creencias sobre el fenómeno de la inmigración en la escuela. Es por ello que comenzaremos por ofrecer algunos datos de esta realidad en España, para luego centrarnos en Galicia y en las características de este concepto y su reflejo en la escuela.

A partir de la década de los 80 España se convirtió progresivamente en un país receptor de población extranjera, frente a su tradicional papel de país emigrante (Clavijo & Aguirre, 2002). En nuestra comunidad, Galicia, sucedió algo similar aunque con sus particularidades y con una intensidad y ritmo menor que en otras regiones estatales.

Galicia es una de las comunidades autónomas españolas con más bajo nivel de concentración de residentes extranjeros. Según el informe del INE (2007), hace casi 10 años contaba con 152.422 personas inmigrantes residentes, lo que supone el 3,37% del total estatal. Atendiendo a la procedencia de las personas extranjeras afincadas en Galicia, el porcentaje ascendía hasta el 53,41% con respecto a las procedentes de América, seguido de Europa (39,94%); África (5,07%) y Oceanía y Asia, que representan tan sólo un 1,58%.

El IGE (2012) nos ofrece la población que habitaba Galicia en 2011 según nacionalidad de procedencia (española o extranjera), y que nos puede dar una idea más próxima de la realidad general y de cada provincia.

Tabla 1. Población según nacionalidad (española/extranjera) en Galicia en 2011.

Xénero=Total Idade=Total				
	Total	Española	Estranxeira	Porcentaxe de poboación estranxeira
Galicia	2.772.928	2.669.242	103.685	3,74
A Coruña	1.141.286	1.103.927	37.359	3,27
Lugo	348.067	334.229	13.838	3,98
Ourense	328.697	313.402	15.295	4,65
Pontevedra	964.877	917.684	37.193	3,90

Fonte: INE. Censos de poboación e vivendas 2001 e 2011
Elaboración propia a partir dos ficheiros proporcionados polo INE
27-12-2012

Fuente: Elaboración del IGE (2012) con datos del INE

De acuerdo con la tabla 1, en 2011 Galicia contaba con una población de 2.772.928 personas, siendo las provincias de A Coruña y Pontevedra, por este orden, las más pobladas, seguidas por Lugo y Ourense. El número de personas con nacionalidad española que habitaban esta comunidad sigue el mismo patrón, así como también lo hacen las cifras de personas extranjeras, con un pequeño matiz: Ourense acogía a más inmigrantes que Lugo.

De esa población total que ocupaba Galicia en 2011, 103.685 personas poseían nacionalidad extranjera, lo que suponía un 3,74% de la población total gallega. Tres

años después residían en Galicia 98.245 personas extranjeras, un 3,57% de la población total. Las nacionalidades predominantes eran la portuguesa (19,03% del total de personas extranjeras), la rumana (9,36%) y la brasileira (8,34%).

Según los datos del INE (2015a), España a 1 de julio de 2015 contaba con 46.423.064 personas, de las cuales 4.426.811 son inmigrantes, lo cual deriva en que casi un 10% de las personas que habitan España no tienen la nacionalidad española. De acuerdo con el INE (2015b), actualmente Galicia cuenta con un 3,31% de población inmigrante asentada en su

geografía mientras que el total estatal, como hemos visto, dobla con creces la cifra. Otras comunidades, como Madrid, llegan a triplicar esa cantidad, superando el nivel estatal, pues una décima parte de su población no es española.

De este modo, el bajo número de inmigrantes presentes en nuestra comunidad con respecto a otras, sumada a argumentos paralelos, puede explicar la razón por la cual sólo hace poco más de 10 años se haya comenzado a prestar atención a la diversidad cultural, a sus efectos y a las actuaciones que se deben llevar a cabo con respecto al sistema educativo gallego. Cabría pensar que la baja intensidad de la inmigración en Galicia, o el hecho de que la mayor parte de las y los inmigrantes procedan de Europa e Iberoamérica podría haber condicionado la “despreocupación” por la multiculturalidad del alumnado inmigrante en Galicia (Armas, 2003). Pero lo que sí está claro es que en los primeros seis años del s. XXI “la cifra de alumnado extranjero en la comunidad gallega se ha multiplicado por cuatro” (Priegue, 2007, p. 288). Logramos examinar en la tabla 2 que, desde el curso académico 2004-2005, se observa un notorio ascenso de alumnado con nacionalidad no española matriculado en los centros gallegos de enseñanza no universitaria, tanto públicos como privados, siendo estos últimos menos concurridos que los primeros, llegando a darse diferencias de hasta 10000 matrículas en un mismo año académico. Entre los cursos 2007-2008 y 2008-2009 se contempla el mayor incremento de esta última década: un total de casi 2000 alumnas y alumnos. Tan sólo entre los cursos académicos 2011-2012 y 2012-2013 se ha advertido un descenso, aunque poco significativo (IGE, 2013).

Tabla 2. Alumnado no español matriculado en centros de régimen general no universitario en funcionamiento según titularidad del centro (2005-2013).

Galicia	Ambos sexos		
	Total centros	Centros públicos	Centros privados
2005			
Total	7.399	6.258	1.141
2006			
Total	9.071	7.522	1.549
2007			
Total	10.602	8.627	1.975
2008			
Total	11.961	9.832	2.129
2009			
Total	13.739	11.171	2.568
2010			
Total	14.143	11.610	2.533
2011			
Total	14.691	12.226	2.465
2012			
Total	15.014	12.484	2.530
2013			
Total	14.959	12.551	2.408

Fuente: IGE (2013) Nota. Información suministrada directamente por la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria al IGE. Los datos de cada año se corresponden con los del curso académico que termina en ese año. En el año 2009 los Programas de cualificación profesional inicial sustituyen a los Programas de garantía social. Las Enseñanzas niveles I, II y III de adultos pasan a denominarse Enseñanzas básicas iniciales y ESO adultos. Los datos de 2013 son provisionales.

Atendiendo a las circunstancias que se elicitán de la lectura e interpretación hecha de las tablas 1 y 2, podemos afirmar que la escuela, como actor social, verá reflejada en sí misma lo que suceda en la sociedad en que se inserta. Y así, en el contexto del fenómeno en que se centra este artículo, “la escuela no permanece al margen del fenómeno migratorio, por lo que el incremento de alumnos inmigrantes en las aulas ha puesto de manifiesto la necesidad de adoptar una nueva perspectiva en la educación” (Priegue, 2007, p. 298).

Todo ello nos ayuda a entender que, ante esta realidad, la atención a la población escolar inmigrante exige de los agentes escolares un particular esfuerzo, especialmente del profesorado, pues vemos que este tipo de alumnado cada vez ocupa cifras más elevadas, siendo, además, los lugares de procedencia muy diversos, y, consecuentemente, también sus culturas.

Ante esta situación, el personal edu-

cativo debe estar preparado para afrontar esta nueva realidad de forma eficaz para velar, ante todo, por la calidad educativa a ejercer. Lo fundamental de esta atención de calidad, a nuestro parecer, radica en la formación psicopedagógica del personal. Esta debe ayudar y dotar al profesorado de recursos para establecer vínculos positivos con las y los alumnos, y para descubrir y asumir las ventajas que para todas las personas implicadas comporta la educación intercultural, con el fin último de integrar eficientemente a la población inmigrante en nuestra geografía. El sentido de todo ello es el trabajo y desarrollo de la competencia intercultural, “*habilidad de comprender y relacionarse con gente de otros países*” (Byram, 1997: 5), así como de respetar y saber convivir, algo que, en un mundo cada vez más cosmopolita como el que vivimos, se nos hace necesario manejar.

Y no se trata de una mera opinión personal, sino que los textos legislativos así lo reconocen. Por ejemplo, la LOE (Gobierno de España, 2006), en su Título Preliminar, impulsa el favorecimiento del conocimiento y aprecio de la diversidad cultural y entiende la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

Quizás este sea el punto del que partir, para centrarnos posteriormente en los aspectos más propios de la instrucción. Es en esta trama donde la formación permanente del profesorado cobra una importancia sobresaliente para la educación intercultural, haciendo especial hincapié en la preparación específica para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales, puesto que la integración e inclusión escolar y social comienza por la competencia lingüística (Lu et al., 2016; Arroyo, 2012; Vila, 1999).

El objetivo general que perseguimos con este artículo es adentrarnos en el pensamiento de una profesora inmigrante de origen francés sobre la escuela y sociedad gallega en comparación con la francesa. Los objetivos específicos son (con respecto al caso que se presenta, y desde su óptica):

1. Indagar la identidad del profesorado inmigrante que trabaja en Galicia con alumnado inmigrante.
2. Descubrir la percepción de esta profesora sobre las diferencias culturales entre su país y la comunidad en que trabaja.
3. Revelar su pensamiento acerca de los sistemas educativos francés y gallego.
4. Averiguar su parecer con respecto a la formación del profesorado en los procesos de atención de calidad al alumnado inmigrante.

Para ello, en una primera parte, hemos ofrecido unas breves notas sobre la inmigración en España, para centrarnos en Galicia y en la escuela gallega, incidiendo en este último apartado en la respuesta educativa docente. En una segunda parte, se exponen los datos extraídos de la realización de una entrevista en profundidad a esta docente, que desempeña su actividad profesional en un instituto gallego de educación secundaria público. Esta entrevista se centra, como podemos ver con detalle en el Anexo, en cuatro apartados: datos biográficos de la profesora, rasgos generales de la cultura francesa en comparación con la gallega, los sistemas educativos francés y gallego, y la formación del profesorado para una atención de calidad al alumnado inmigrante.

Cabe puntualizar que esta entrevista se enmarca en el diseño de una investigación de corte cualitativo, dentro de la cual se han realizado entrevistas a profesorado y alumnado inmigrante en centros de la Comunidad Autónoma de Galicia, con el fin de comprender y analizar cuáles son sus percepciones sobre la realidad educativa que les rodea así como sus necesidades. A partir del discurso teórico y de la parte práctica de la entrevista, para finalizar, se analizan y se discuten los datos, prestando especial atención al concepto que designamos como “*inteligencia socio y multicultural*” y al conocimiento de la lengua del país de destino, constructos clave para la integración y/o inclusión educativa y social eficaz. Y precisamente por estar este artículo enfocado desde la óptica de la inteligencia sociocultural, se trata de un tex-

to que aporta valor e innovación al estudio de la atención al alumnado inmigrante en nuestra comunidad, ya que las últimas investigaciones llevadas a cabo en esta región están centradas en la educación intercultural y en la formación del profesorado.

Métodos y procedimientos

Se ha adoptado la metodología cualitativa, por ser más adecuada para acceder a creencias y percepciones. El estudio de caso nos permitiría penetrar en el perfil de la persona entrevistada, su historia y recorrido personal y profesional para entender sus convicciones y pensamientos.

Planteado el diseño de la investigación, se contactó con un instituto de educación secundaria de forma causal, por conocimiento del personal que trabaja en él, y se solicitaron los permisos pertinentes para el acceso. Se habló personalmente con la docente, que fue escogida por ser la única profesora inmigrante del centro. Precisamente por ello, su perfil resultaría muy provechoso para la consecución de los objetivos de la investigación. A ella no se le dio más información previa que la del objeto de la investigación.

Para este estudio de caso se utilizó como instrumento o material de investigación la entrevista individual semiestructurada, que nos ha permitido obtener datos sobre la cultura francesa para poder compararlos con la cultura gallega, con un eje principal sobre el que articular el discurso: el sistema educativo. Con el permiso de la entrevistada, la conversación se registró en audio para facilitar la fluidez del coloquio. Hecha la transcripción del audio se categorizó la información de cara a la síntesis de la misma. Se hizo en apartados temáticos y distinguidos, al hilo de las preguntas de la entrevista y en consonancia con los objetivos de este artículo. Los datos se fueron analizando alrededor de la fundamentación teórica que soporta este artículo así como también en torno a conceptos e ideas –a veces, motivados de otras investigaciones– que fueron surgien-

do según el cauce que fue definiendo la discusión de los datos.

Resultados

Exponemos los resultados en bloques temáticos y diferenciados, siguiendo el hilo conductor que mostramos en el Anexo de este trabajo, es decir, las preguntas que han guiado la entrevista y los objetivos que nos planteamos en la Introducción de este texto.

Biografía

De origen francés, esta docente imparte la materia de Lengua Francesa en un instituto de educación secundaria gallego público. Licenciada en Filología Hispánica en Francia, consiguió su plaza en la primera convocatoria de oposiciones a francés en Galicia. Hoy, afincada en nuestra comunidad desde hace algo más de 35 años, comprende muy bien la lengua gallega y la habla, aunque con algún error. En el momento de su llegada conocía bien el castellano debido a la formación que había recibido en Francia; no obstante, el gallego no lo dominaba, pero lo fue aprendiendo poco a poco. *«El gallego que yo sé es el gallego que oí y fui asimilando [...] Tuve que hacer una prueba de gallego en la oposición para ser profesora [...]. La prueba fue “light”, me pidieron que tradujera un texto y [que] hablase un poco en gallego... Tuve la suerte de que mi marido es gallego, entonces, también me ayudó un poco, pero no hice ningún curso de iniciación o perfeccionamiento, aunque la verdad es que debería de hacerlo, pero entender lo entiendo perfectamente, más que hablarlo».*

Lleva dedicándose a la docencia profesionalmente cerca de 4 décadas, y como inmigrante para Galicia ha dado clase a alumnas y alumnos también inmigrantes, algún francés entre ellos, pero sostiene no haber encontrado nunca dificultades extremas con respecto a la atención educativa a este alumnado, puesto que casi todos conocían suficientemente la lengua castellana o gallega.

Con respecto a la cultura, a rasgos generales y aun viviendo en Galicia, no considera que tenga que mantener ninguna costumbre francesa en particular. No obstante, reconoce que el hecho de haber incorporado las costumbres gallegas y españolas le obstaculiza a la hora de mantener los usos franceses. «*Por ejemplo, voy a tener más tendencia a tutear a la gente en Francia, pero de todos modos creo que cuando estás en un país u otro te vas adaptando. El decir que abandonas o conservas... yo pienso que no se abandona ni se conserva, es decir, en realidad conservamos y añadimos, porque yo no me siento ni más francesa ni menos ahora; ni más gallega ni menos; yo me siento las dos cosas al mismo tiempo*».

Algunas diferencias entre las culturas francesa y gallega

Antes de conocer Galicia esta profesora vivió una temporada en otra población española. «*Hice un viaje a Galicia y fue cuando la descubrí*». Recién llegada a nuestra comunidad le sorprendieron muchos aspectos de nuestra cultura. «*Lo que me sorprendió un poco fue su similitud con una región de Francia que se llama Bretaña [...] en algunos aspectos, en lo que se refiere a la costa norte, el tipo de vegetación... pero también hay diferencias centradas en el relieve, porque Bretaña es casi toda llana*». Le sorprendió también la cooficialidad del gallego y castellano en Galicia, algo que ella denomina como «*un bilingüismo que tiene sus códigos y reglas, y que poco a poco ves [...] cómo funciona*». «*Lo que me llamó mucho la atención, aunque de esto hace ya unos 30 años, es la situación del campo gallego, que lo encontré muy atrasado [...] en relación con una región como Bretaña, [...] en el sentido de que es una cultura de minifundio. Bretaña también fue una región así, pero ahora se dedica mucho más al cultivo intensivo. La gente que se dedica a la agricultura ahora es poca y realmente ya es en plan de provecho económico, mucho más importante de lo que puede haber aquí*».

En cuanto a las relaciones interpersonales «*en Francia son más formales [...] sobre todo entre personas que no se conocen; tienen muy en cuenta los tuteos... Por ejemplo, es inconcebible entrar en una tienda y tutear a las personas. Después, a nivel de relaciones de amistad y entre jóvenes yo creo que más o menos son iguales. Quizás España por su climatología es un país más extrovertido, la gente sale más, hay más contactos sociales fuera de la casa. En cambio en Francia, esos contactos sociales se dan más dentro de cada hogar, y eso también ocurre con los jóvenes. Los jóvenes se ven mucho más en sus casas que fuera, y cuando salen, salen de vez en cuando, pero no tantas veces como aquí, y vuelven a sus casas más temprano. Además hay menos sitios de diversión como puede haber aquí*».

Para terminar este apartado le preguntamos si podía ejemplificarnos algún tipo de conducta o costumbre que en Galicia se asuma como habitual, pero que sin embargo en Francia se pudiese considerar incorrecta o de «*mala educación*». A esto nos contestó que en Francia «*más que de "mala educación" se consideraría "raro" no actuar como se supone que tienes que actuar*». Una práctica que le costó incorporar pero que ahora dice haber asimilado es el tuteo. A raíz de esta manifestación argumenta que estas situaciones se dan porque cuando se enseña un idioma no se enseñan las costumbres, algo que considera fundamental, porque éstas son muy distintas de un país a otro. Otra diferencia cultural que recalcó la manifestó de la siguiente forma: «*en Francia, eso de dar dos besos a una persona que no conoces, eso ya es... bueno, que no lo puedes ni imaginar... se da la mano, dices "encantada"... pero ya está*». Otro aspecto que destacó hacía referencia a los saludos: «*cuando te encuentras a una persona que ya saludaste durante el día, aquí lo normal es volver a saludarla de alguna forma. Y eso en Francia no [ocurre]. Tú saludas por la mañana, y ya está*».

Los sistemas educativos francés y gallego

El sistema educativo francés parte de la educación infantil, que en Francia comienza a los 2 años y finaliza a los 6, y es de carácter no obligatorio, como en Galicia. «Esta educación infantil es muy distinta a la de aquí porque en realidad los centros están adaptados para recibir a este tipo de alumnos. Estos alumnos pueden dormir una siesta... tienen un ritmo más de guardería que de clase. Hay unas cuidadoras aparte de lo que puede ser el maestro. [Son] una fórmula intermedia entre lo que sería aquí la guardería y la escuela». La etapa obligatoria comienza, al igual que en nuestra comunidad, a los 6 años de edad. «Una cosa muy importante y que hay que subrayar es que los niños en Francia aprenden a leer a los 6 años». Se inicia la educación primaria con esta edad y se termina a los 10. «Después pasarían a lo que llamamos allá el “colegio”, que sería de los 10 a los 14, [siendo] esta una enseñanza común para todos los alumnos», y siendo obligatorio estudiar hasta los 16 años de edad.

Después de esta etapa existen dos posibilidades: acceder a la formación profesional, en donde afirma creer que «en Francia hay bastante más oferta» de ramas que brindan este tipo de estudios; o «el instituto o liceo, de los 15 a los 18. El bachillerato son tres años». En él se ofrecen más variadas y diferentes vías de especialización con respecto a Galicia. «Hay posibilidades de economía, varios tipos de bachillerato: técnicos, de gestión, comerciales, los de letras, ciencias... y lo que se llama aquí de “ciencias de la salud”, pero en general las grandes ramas son iguales». Cada alumno puede escoger ciertas materias para cursar, las cuales van a tener un peso más importante que otras a la hora de promocionar. Es por ello que muchas veces «los alumnos se dedican a las materias que eligieron y dejan de lado otras [...]. Los que eligen ciencias, lo normal es que dejen de lado las asignaturas típicas de letras y al revés; porque en Francia no se tiene por

qué aprobar todas las asignaturas. Yo lo sé por experiencia propia, porque yo dejé por completo las matemáticas cuando estaba en el bachillerato [...]. En este sentido puede haber, efectivamente, unas lagunas por parte del alumnado [en ciertas materias], pero no porque no se les enseñe nada; digamos que por su propio sistema y voluntad han dejado de lado esas materias».

Posteriormente, para acceder a las distintas carreras no hay prueba similar a nuestra antigua selectividad o pruebas de acceso a la universidad, «lo que hay es una reválida al final del bachillerato, que se hace a nivel nacional y es corregida por profesores de secundaria. Estas pruebas siempre se hacen en centros de secundaria, no en las universidades». Esta reválida simplemente da acceso a la universidad, pero «si quieres acceder a otro tipo de estructuras [tienes que] hacer una preparación de unos dos años y después hacer una especie de oposición para entrar». Estas estructuras hacen referencia a lo que en Francia se denomina “grandes escuelas”, como las escuelas de ingeniería, que conviven con las universidades, y que «son estructuras que por su nivel están por encima de la universidad, para las que hay que entrar mediante oposición». Una vez dentro «ya estás seguro de salir con el título», por eso se dice que la selección se hace antes, y no después. Las personas que se preparan en estas escuelas son las «mejor formadas que se pueden encontrar en el mercado de trabajo».

Por su parte, en las universidades hay más oferta formativa que en Galicia «pero sobre todo a nivel de lenguas extranjeras. Tienes la posibilidad de estudiar ruso, chino, japonés, árabe, lenguas escandinavas... Digamos que hay un abanico mucho más importante». Encontramos también la posibilidad de estudiar, como en Galicia, filologías como la italiana y alemana, «por supuesto, porque en Francia el alemán está muy difundido».

Paralelamente existen muchos institutos universitarios tecnológicos que ofrecen una formación corta de dos años y que suponen una alternativa para las personas

que quieren direccionarse hacia el comercio o la gestión. En consonancia, podemos afirmar que existen estudios universitarios similares a los que podemos encontrar en nuestra comunidad, sin embargo, hay una oferta más variada para los estudiantes que buscan una preparación más corta.

Con respecto al currículum escolar encontramos algunas diferencias sobresalientes. *«Una diferencia fundamental con Galicia es que hay un segundo idioma extranjero obligatorio, es decir, que hay como mínimo dos idiomas extranjeros para el currículum. El primer idioma se comienza a impartir en la primaria y el segundo idioma a los 12 años, que es obligatorio hasta el final de la secundaria. Hay incluso opciones para estudiar un tercer idioma extranjero»*. La oferta de lenguas extranjeras es mucho más variada. *«En mi centro teníamos posibilidades de estudiar inglés, alemán, español, italiano, portugués, ruso y chino, y eso que era un centro de las afueras de París, es decir, que tampoco era un centro con un gran prestigio. El resto de las materias coinciden. Después también hay “educación cívica”*. La religión no es obligatoria: *«las clases de catequesis o reuniones que se puedan celebrar siempre son fuera del horario escolar»*. *«Otra de las diferencias fundamentales es que en las escuelas no se enseña la lengua regional»*. La lengua vehicular para la enseñanza general es el francés. *«No hay una cooficialidad de las lenguas en la enseñanza en Francia [...] Puede haber alguna materia optativa de bretón [en el caso de Bretaña] en los centros, pero en ningún caso es una materia obligatoria para estudiar»*. Nos explica la situación: en la Bretaña francesa coexisten dos lenguas, el bretón y el francés. Son tan diferentes entre ellas que esta profesora las paragona a la relación que puede haber entre el euskera y el castellano; la diferencia es que el bretón no es una lengua oficial. Actualmente existe y hay gente que la habla, *«pero no se puede comparar al gallego a nivel de usuario. Hay gente mayor que sabe usarla [...] y hay algunas personas que [la] están estudiando, pero no es una lengua*

usual como puede ser el francés [allí], o el gallego aquí. Luego hay otro idioma llamado “le gallo” que es una especie de dialecto que se utilizaba en la otra parte de Bretaña en la que no se utilizaba el bretón. [...] Pero “le gallo” es más bien una ramificación del francés, con unas palabras específicas de esta zona, pero que se puede entender».

Dejando a un lado los aspectos más instructivos, procede destacar el interés notorio por parte de los centros escolares por difundir su cultura: *«se organizan actividades que pueden tener como centro la lengua, pero, de todos modos, la preocupación allá por la lengua [francesa] no es tan fuerte como aquí porque [...] está bien implantada y no se puede considerar que esté en peligro, entonces no hay esa preocupación por mantenerla»*. Se organizan salidas didácticas, actividades cuyo eje gira en torno al cine, teatro, música, literatura... Algunas de las actividades se celebran en consonancia a las festividades, como por ejemplo, el Carnaval, que se celebra más en unas zonas que en otras. Una de las actividades que se propulsa con fuerza desde la institución escolar son los *«intercambios de idiomas, en función del idioma que esté estudiando el alumno, cosa que aquí no [se hace] tanto»*. La organización de todo lo que son actividades fuera del centro escolar es *«una organización bastante más rígida. [Para] las salidas debidamente autorizadas, tiene que haber una supervisión por parte de la dirección»*. En Francia la dirección de los centros es llevada por un cuerpo de directores independientes. *«El sistema administrativo es bastante más “liante”, y está muy por encima del profesorado para este tipo de cosas»*.

Uno de los rasgos que aportan una identidad clara a las escuelas son las relaciones entre profesorado y alumnado. Algunas de las diferencias entre la escuela francesa y gallega es que en Francia *«hay una distancia mayor en las relaciones entre profesorado y alumnado. Lo normal es que los alumnos traten a los profesores exclusivamente de “usted”. No se aborda al profesor como se puede abordar aquí [...], no se*

concibe ir por el pasillo, ver a un profesor y preguntarle algo. Hay, digamos, unas fronteras más marcadas de lo que puede haber aquí». Esto no quiere decir que el profesorado sea casi inaccesible o que la interacción alumnado-profesorado sólo se pueda dar en las aulas o tutorías, puesto que en Francia «las tutorías no están tan establecidas como aquí, pero se puede hablar con ellos en clase... [Aunque] no sería muy correcto encontrar a un profesor por el pasillo o por la calle y preguntarle cualquier cosa».

El aspecto económico, que sin duda repercute en la calidad de la educación, es otro de los puntos que se han abordado en la entrevista. Retomando el tema de la oferta educativa, que esta docente reconoce que es más amplia en Francia, se puede deber, entre otros aspectos, a la inversión y esfuerzo económico que se hace en educación en cada territorio. *«Yo creo que hay también bastante más oferta, [por ejemplo], en lo que es la formación profesional. Y hay que subrayar que Francia es uno de los países europeos que más presupuesto emplea en la enseñanza, rodea el 7% del PIB, y es mucho; creo que España rodea el 4%, entonces eso también se nota mucho en las estructuras y [...] a nivel de dotación de los centros. Un centro en Francia va a ofrecer sistemáticamente un comedor para los alumnos, no gratis pero muy barato, muy subvencionado; es decir, que [se puede] comer por un euro [...]. Eso indudablemente va a encarecer bastante el precio del funcionamiento de cada centro. Hay siempre una biblioteca con un bibliotecario, una enfermería con personal sanitario, un servicio de documentación con un documentalista, que está a disposición del profesorado para organizar actividades, clases, etc. [...]. La dotación de los centros es totalmente distinta, entonces hay más oferta, porque también hay más recursos».*

Para cerrar este apartado y al hilo de los datos precedentes, se añadieron datos sobre la relación de centros públicos y privados. *«En Francia la enseñanza es laica y es una tradición que viene desde muy lejos, desde principios del siglo XX, con lo cual*

hay una mayoría aplastante de centros públicos. Cuando tú le comentas a la gente en Francia que hay familias que pueden dedicar una parte importante de sus ingresos al pago del colegio de sus hijos, abren los ojos como platos, pues es una cosa que no se concibe». Existen también los centros concertados «pero con un porcentaje muy bajo; será el 5%. El 90-95% de la enseñanza en Francia es pública», lo que resulta enormemente distante con respecto a lo que sucede en Galicia.

La formación del profesorado para una atención de calidad al alumnado inmigrante

Bajo su perspectiva, esta profesora otorga una relevancia especial al conocimiento de la lengua de la región receptora por parte del alumnado inmigrante, como punto de partida para un rendimiento académico más eficaz: *«el problema que se plantea es que yo pienso que los niños extranjeros que en un principio no saben un idioma tendrían que tener unas clases de apoyo o un tipo de refuerzo a nivel lingüístico durante cierto tiempo fuera del aula, para poder después estar con los otros alumnos». A la par, considera necesaria una preparación o formación para el cuerpo docente, inicial y/o permanente, que aporte recursos para trabajar con alumnado inmigrante. Sin embargo, pone de nuevo en relieve el trabajo de la lengua de la región receptora por parte del alumnado inmigrante. «[El profesorado necesita] quizás [más apoyo y formación] en metodología para [trabajar con] este tipo de niños, pero [también] creo que el profesorado poco puede hacer. Lo que necesita el alumno es quizás asistir menos a las clases teóricas del nivel de su edad y asistir más a cursos intensivos de lengua; porque si no después resulta muy difícil que pueda tener las mismas oportunidades que los demás».*

Discusión

Comenzaremos la discusión partiendo de una pregunta “¿Qué condiciones tienen que darse para que el profesorado (inmigrante o no para Galicia) afronte con seguridad y profesionalidad la instrucción y educación de alumnado inmigrante en las escuelas gallegas?”. Una posible respuesta la podemos encontrar en las conclusiones de un estudio realizado sobre inmigración y acción educativa en Galicia. Santos & Lorenzo (2003) indican que, a su entender, los años de experiencia docente y el contacto con alumnado inmigrante permiten al profesorado elaborar intervenciones eficaces en grupos-clase en que hay alumnas y alumnos inmigrantes. En esta misma investigación se afirma que un 34,2% del profesorado que participó en la indagación contestando a un cuestionario ha confesado haber tenido la necesidad de elaborar algún tipo de programa especial para el alumnado inmigrante que atendía debido a problemas con el idioma, entre otros, algo que también señaló nuestra entrevistada. Sobre los sistemas de apoyo que necesitan las y los docentes, Santos & Lorenzo (2003, pp. 149-150) enuncian que la alternativa más señalada ha sido la de “profesores de apoyo” (29,5%), seguida de “ayuda con la lengua” (17,4%) y “conocimiento de la cultura de los alumnos” (10,5%).

Estos tres asuntos se han corroborado durante nuestra entrevista, pues la profesora que hemos entrevistado ha hecho referencia tanto a la necesidad de un apoyo fuera del aula ordinaria, como al refuerzo centrado en la lengua para la mejora del rendimiento académico e integración social, y a la aproximación a la cultura de origen del alumnado que llega nuevo al aula. Discutiremos estos datos a través de ejemplos en armonía con otras investigaciones.

Con respecto a los apoyos profesionales, Macías & Llamas (2015), en su investigación acerca de percepciones del profesorado sobre diversidad cultural, también lo afirman: se refieren a los apoyos fuera del aula -a los cuales también hace alusión

nuestra entrevistada- fruto de declaraciones de docentes que han entrevistado.

Con respecto al refuerzo específico en la lengua de la comunidad de acogida, la propia experiencia de nuestra entrevistada es un ejemplo claro: no ha tenido problemas de adaptación o integración, pues cuando llegó a nuestra tierra ya dominaba bien el castellano, lengua cooficial con el gallego en Galicia. Paralelamente, no ha encontrado dificultades para desarrollar su actividad docente a la hora de instruir a alumnado inmigrante porque este también dominaba al menos una de las lenguas cooficiales de la comunidad gallega. Por eso, cuando este llega a las aulas gallegas sin dominar ninguna de las lenguas oficiales de su territorio, los problemas son mucho mayores, tanto académicos como de integración. Docentes que entrevistaron Macías & Llamas (2015) subrayan también como problema principal el [bajo] dominio del idioma (en este caso, el castellano) para el desarrollo de las clases y el éxito académico. Tuts (2007, p. 34; en Arroyo, 2013, p. 146) llama la atención sobre el rol general que se atribuye a la lengua vehicular como factor de integración, como así lo apoya nuestro estudio de caso y la investigación de Macías & Llamas (2015) o la de Santos & Lorenzo (2003). Sin embargo pone énfasis en el olvido de la necesidad de transformar las lenguas vehiculares en lenguas vinculadas de comunicación.

Y con respecto al conocimiento de la cultura del alumnado inmigrante, nuestra profesora francesa ha incidido, asimismo, en la trascendencia de enseñar la cultura a la vez que el idioma cuando se enseña y aprende una lengua extranjera. Esto se justifica en la necesidad de entender las costumbres y códigos sociales del país al que se emigra (en el caso del alumnado inmigrante) o al que en algún momento se acudirá (en el caso de, por ejemplo, alumnado gallego que algún día podrá verse en la situación de emigración o estancia en el extranjero), para desarrollar algo que podríamos calificar como “*inteligencia socio y multicultural*”. A este aspecto más cultu-

ral le dedicaremos un espacio mayor.

Pous & Mellón (2015) distinguen entre inteligencia cultural e inteligencia sociocultural, pero focalizan en la segunda por dos motivos. El primero, por ser esta la que *“refleja de forma más precisa el uso por esta disciplina de diversos métodos y fuentes de información procedentes de distintas ciencias sociales”* (p. 58). Y el segundo, por la literatura hasta la fecha, que demuestra que autoras y autores que escriben sobre el tema (como Patton, 2010; Sorrentino, 2011; o Navarro, 2012; en Pous & Mellón, 2015) han optado por el término *“inteligencia sociocultural”*, que la entienden como *“disciplina dentro de los asuntos de inteligencia y subrayan su vinculación con un amplio abanico de ciencias sociales más allá de la antropología”* (p. 58). Hay varias corrientes que la explican desde enfoques diferentes pero para este texto hemos decidido hacer nuestra definición, motivada por las ofrecidas en Pous & Mellón (2015), que tendría sentido en el contexto escolar, eje central de nuestro artículo. Así, podríamos definir *“inteligencia sociocultural”* como el conjunto de valores, convicciones y prácticas compartidas, consensuadas y perpetuadas por un grupo social, a través de la creación de redes de relaciones entre sus componentes -donde entran en juego elementos históricos, sociales, religiosos, incluso artísticos o demográficos-, que explican el cómo y el porqué de las actuaciones de este.

Este concepto, y aquí está la clave que nos permite entenderlo dentro de la institución escolar, *“permite anticipar las diversas reacciones de un actor determinado”* (Coles, 2006; McRae, 2006; en Pous & Mellón, 2015) para lograr unos objetivos concretos, en nuestro caso, educativos. Por tanto, en la medida en que los agentes educativos que operan en los centros integren la inteligencia sociocultural a sus prácticas, las respuestas instructivo-educativas serán mucho más adecuadas a las demandas del alumnado, y por tanto, más eficientes y completas. De este modo, las diligencias profesionales no solo aten-

derán a cuestiones meramente académicas sino que englobarán aspectos culturales y emocionales, tan necesarios si queremos tender hacia los principios que caracterizan a las escuelas inclusivas.

Por todas estas razones este concepto resulta clave a la hora de educar en un mundo con una sociedad tan tendiente al cosmopolitismo en que nos encontramos, y debería centrar los discursos e intervenciones educativas; para preparar a la futura ciudadanía para el mundo al que se tendrán que enfrentar, tan caracterizado por la movilidad, algo que se propulsa ya desde la educación secundaria obligatoria.

Como sucede en muchos ámbitos, y no sólo en el educativo, para la buena puesta en práctica de estas acciones, tanto la legislación (como marco de la acción), como la dotación e inversión económica, resultan de gran ayuda para la gestión de las intervenciones y adquisición de recursos educativos que pudieran llegar a ser necesarios. Por su lado, la LOE (Gobierno de España, 2006), aunque sólo lo destaca en el ámbito de la educación de personas adultas, recoge en su artículo 67 la responsabilidad de las administraciones educativas de promover programas de aprendizaje tanto de las lenguas oficiales y cooficiales como de aspectos culturales. Igualmente se hace hincapié en este aspecto a nivel gallego en la Orden del 20 de febrero de 2004, por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero en Galicia (Rodríguez, 2005, p. 28) o en las circulares 18/2007, en que se indican las funciones de los servicios de orientación educativa y profesional, y 5/2010, sobre organización y funcionamiento de centros EPA e IES donde se imparta docencia a personas adultas. En la primera de estas circulares, dentro de las actuaciones relacionadas al asesoramiento de personas adultas, las personas inmigrantes que demandan el aprendizaje de la lengua castellana o gallega como medio de integración social o laboral son uno de los colectivos de atención principal. Y en la segunda, se indica que se podrán

realizar actividades de alfabetización para inmigrantes, como por ejemplo de lengua castellana o gallega, en centros donde se autorice y exista una demanda suficiente. En esta línea, el art. 10 del Decreto 79/2010 para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria gallega alude a que, dentro de la enseñanza a personas adultas, la consejería competente en educación establecerá un plan de formación lingüística, conocimientos históricos y socioculturales destinado a inmigrantes. Y en todas estas acciones, a modo de ejemplo y aun existiendo otras, resulta de utilidad el documento sobre el plan de acogida a alumnado inmigrante (Xunta de Galicia, 2005), como instrumento para el profesorado de los centros educativos, pues ofrece pautas generales para su elaboración, medidas de actuación y sugerencias de evaluación.

En definitiva, la inteligencia sociocultural no es sino otro concepto a tener en cuenta y cuyo trabajo y consideración no conformaría sino una contribución a la mejora de la calidad de la atención al alumnado inmigrante, integrado en todos los principios que rigen la educación inclusiva y la atención a la diversidad, de la que formamos parte todas y todos y que no es solo para minorías. Tampoco se puede desvincular la interculturalidad de ello, que Arroyo (2013) define como el sendero que nos lleva a la inclusión educativa, y que tiene ya una trayectoria, por lo que *“no puede ser solamente una forma retórica o políticamente correcta de hablar”* (p. 152). Para trasladar este concepto de interculturalidad al mundo educativo, surge de ella la educación intercultural, que en palabras de Cernadas, Santos & Lorenzo (2014) es el enfoque pedagógico más apropiado para trabajar la inclusión en las aulas y *“la orientación imprescindible para la supervivencia y actualización de las instituciones educativas”* (p. 556). En esta misma investigación, sobre educación intercultural y formación del profesorado, participaron en la encuesta utilizada 368 docentes en activo en Galicia –con especialidad de Educación Infantil y Primaria–.

Generalmente apoyaron la incorporación de la educación intercultural en el currículo de la formación del profesorado para la mejora de su quehacer docente. No obstante, nuestra entrevistada ejerce su labor en Educación Secundaria y también hace referencia a esta necesidad, por lo cual la educación intercultural es necesaria en todas las instituciones educativas que albergan los diferentes niveles educativos. Y del ejercicio de la educación intercultural surge la competencia intercultural: sobre este concepto –definido en la Introducción de este trabajo– insisten Macías & Llamas (2015) en su argumentación vinculada con la formación del profesorado.

Conclusiones

El cuerpo de este artículo nos ha llevado por diferentes sendas que aúnan en un concepto global, que es la educación intercultural, que nos lleva al trabajo y ejercicio de la inteligencia sociocultural para desarrollar la competencia intercultural, como docentes implicadas e implicados con nuestro alumnado inmigrante. Así, nuestras conclusiones, en la línea en que también otras investigaciones que hemos citado en nuestra discusión recogen, son:

El conocimiento del idioma o idiomas del lugar al que llegan profesorado o alumnado extranjero a trabajar o estudiar resulta clave para su integración social. El hecho de que nuestra entrevistada ya conociese el castellano al llegar a Galicia y de que el alumnado inmigrante con quien trabajó también dominase alguna de las dos lenguas cooficiales en el momento de su incorporación a la escuela gallega, hizo que no encontrase en su trayectoria profesional demasiados problemas con respecto a la lengua como factor vehicular para el rendimiento y desarrollos tanto académico como de relaciones sociales. Esto es atribuible tanto a su propia biografía como a la del alumnado inmigrante a quien impartió docencia.

Para una buena atención educativa al alumnado inmigrante es de provecho co-

nocer su cultura de origen y también enseñar la nueva cultura en que se integra a la par que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de la lengua de la región acogedora. Esto permitirá descubrir los códigos y reglas de la sociedad en que actuamos y evitar un choque cultural demasiado acentuado que pueda perturbar los procesos de adaptación e inclusión de forma violenta.

La inversión económica que hacen los países en educación y la organización de su sistema educativo repercute irremediablemente en la atención a la diversidad. Así, aunque en Francia existe una oferta académica similar a la que podemos encontrar en nuestra comunidad, hay una oferta más variada para quien busca una preparación más corta, y que, consecuentemente, no quiere cursar estudios largos en el tiempo, lo cual supone una medida de atención a la diversidad destacable y que ofrece más oportunidades.

La formación inicial y permanente del profesorado en temas de educación intercultural se hace necesaria, algo que confirman investigaciones basadas en testimonios del propio cuerpo docente. Queda patente que se necesitan respuestas, sobre todo prácticas, de cómo desarrollar la inteligencia sociocultural en las aulas, en el propio profesorado y con todo nuestro alumnado, para ser más competentes en este ámbito y estar a la altura de los principios de la educación intercultural, en nuestro camino hacia la educación inclusiva.

En general, y asumiendo nuestras propias limitaciones, sabemos que enriquecería más el estudio si contásemos con más estudios de caso. En realidad sí contamos con ellos pero hemos decidido publicarlos por separado, por estar enfocados desde ópticas diferentes. Uno ya ha sido publicado, y relata la visión de la escuela y cultura gallega desde la voz de un alumno inmigrante, con foco en la perspectiva de género (puede ser consultado en Casal, 2014). Otros dos están en vía de preparación y quizás se puedan integrar en próximos números de esta revista para dar una continuidad en el mismo medio.

Anexo: Preguntas utilizadas en la entrevista

Presentamos a continuación la relación de preguntas que han guiado la entrevista semiestructurada.

Biografía:

- ¿Cuál es tu perfil profesional (estudios y experiencia)?
- ¿Cuánto tiempo llevas en Galicia? ¿Y dando clase?
- ¿Has trabajado alguna vez con alumnos inmigrantes?
- ¿Qué dificultades has encontrado con las lenguas gallega y castellana?
- ¿Qué dificultades y facilidades has encontrado aquí para adaptarte?
- ¿Qué cuestiones consideras básicas de tu cultura que crees que debes de mantener?

Algunas diferencias entre las culturas francesa y gallega:

- ¿Qué fue lo primero que te “chocó” o “impactó” de la cultura gallega?
- ¿Cómo son las relaciones interpersonales en Francia? Háblame sobre la cultura francesa y compárala con la cultura gallega.
- ¿Qué aspectos, gestos, actitudes... se consideran de “mala educación”?
- ¿Qué otros aspectos o curiosidades quisieras destacar de la cultura francesa?

Sistemas educativos francés y gallego:

- ¿Cuáles son los niveles educativos/formativos y sus características generales?
- ¿Qué diferencias encuentras en el currículum escolar?
- ¿Qué interés muestran los centros educativos por difundir la cultura? ¿En qué medida se organizan salidas didácticas, actividades de teatro, canto, concursos de literatura...?
- ¿Cómo son las relaciones en la escuela de tu país?
- ¿Qué importancia le das a la inversión económica en educación?
- ¿Cómo está la proporción de centros públicos y privados?

La formación del profesorado para una atención de calidad al alumnado inmigrante:

- ¿Consideras necesaria una preparación o formación docente (inicial o permanente) para trabajar con alumnado inmigrante?
- ¿En qué aspectos crees que es más preciso incidir o en cuáles crees que hay más carencias?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armas, X. (2003). Inmigración, escola e educación intercultural en Galicia. En Á. González, J.A. Losada & A. Requejo (coords.), *Inmigración e escola* (pp. 73-91). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Arroyo, M.J. (2012). Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 25-42.
- (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), 144-159.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Casal de la Fuente, L. (2014). Galicia e Alxerxia, sociedades patriarcales e matriarcales: a cultura e a escola dende a perspectiva dun inmigrante alxeriano. En A.J. López, A. González & E. Aguayo, *Roles de xénero nun mundo globalizado* (II Xornada Universitaria Galega en Xénero). Ferrol: Universidade da Coruña. Disponible en <https://goo.gl/AuKuyO>
- Cernadas, F.X., Santos, M.A., & Lorenzo, M.M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>
- Clavijo, C. & Aguirre, M. (eds.) (2002). *Políticas sociales y Estado de bienestar en España: las migraciones*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Instituto Galego de Estatística (2015). *Emigracións, Inmigracións e Saldo migratorio*. Recuperado de <http://goo.gl/9TqwPI>
- (2013). *Ensinanza non universitaria. Alumnado sen nacionalidade española matriculado en centros de réxime xeral en funcionamento segundo titularidade do centro*. Recuperado de <http://goo.gl/Xq2LWm>
- (2012). Poboación segundo nacionalidade (española/estranxeira). Ano 2011. Recuperado de <http://goo.gl/7hmVLE>
- INE (2015a). *Cifras de Población a 1 de julio de 2015. Estadística de Migraciones. Primer semestre de 2015. Datos Provisionales*. Recuperado de <https://goo.gl/Z7beQx>
- (2015b). *Población residente por fecha, sexo, grupo de edad y nacionalidad (agrupación de países)*. <https://goo.gl/R1Gv8x>
- (2007). *Encuesta Nacional de Inmigrantes. Resultados por comunidad autónoma. Año 2007*. Recuperado de <http://goo.gl/BvL9Ax>
- Gobierno de España (2006). *LOE -Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de Educación*. Recuperado de: <https://goo.gl/jm5gC6>
- Lu, P.H., del Canto, S., Muhajarine, N., Kitchen, P., Newbold, B., Randall, J., ... & Wilson, K. (2016). *Quality of life of immigrants. Teaching and Learning*, 1(2), 131-148.
- Macías, M.J.C. & Llamas, J.M.C. (2015). *Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: un estudio cualitativo*. Educación XXI.
- Pous, E.M. & Mellón, J.A. (2015). *Inteligencia cultural: Una disciplina emergente en los estudios de inteligencia*. *Vox Juris*, 26(2), 57-77.
- Priegue, D. (2007). *Familia, educación e inmigración, un programa de intervención pedagógica*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. <http://goo.gl/eOa2Jf>
- Rodríguez, F. (2005). *Inmigración e escola en Galicia: educar xeograficamente, educar interculturalmente*. *Innovación educativa*, 15, 21-44.
- Santos, M.Á. & Lorenzo, M.M. (2003). *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. París: UNESCO.
- Vila, I. (1999). Inmigración, educación y lengua propia. En E. Aja, F. Carbonell, C. Ioé, J. Funes & I. Vila, *La inmigración extranjera en España*. (pp. 145-166). Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado de <https://goo.gl/SUlp8K>
- Xunta de Galicia (2005). *Plan de acollida. Orientacións para a súa elaboración*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria e Consellería de Emigración. <http://goo.gl/uMPsQp>