



---

# **Universidad de Valladolid**

**E. U. DE MAGISTERIO DE SEGOVIA**

**DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL:

## **LA LENGUA EN LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE. ESTUDIO DE LAS AULAS ALISO EN LA PROVINCIA DE SEGOVIA**

Presentada por M<sup>a</sup> JOSÉ ARROYO GONZÁLEZ  
para optar al grado de  
doctora por la **Universidad de Valladolid**

Dirigida por:  
DR. D. LUIS M. TORREGO EGIDO

PROGRAMA DE DOCTORADO:

*“Educación y Diversidad.  
Alternativas para el siglo XXI”*

Segovia, 2010

*“Quien tiene un porqué para vivir, casi siempre encontrará el cómo”. Nietzsche.*

## AGRADECIMIENTOS

*La historia, de alguna manera, siempre se repite. El 7 de mayo de 2007 decidí que realizaría mi tesis doctoral sobre las Aulas ALISO. Al día siguiente nació mi primer hijo: Martín. Al año siguiente nació Jimena. Cierro esta tesis a la espera de que venga al mundo mi tercera hija: Mencía. Para ellos tres es mi primer agradecimiento, por cederme sus tiempos, ya que muchos de los momentos utilizados en la realización de esta investigación, han sido sacados de los permisos de maternidad y lactancia. Gran parte de la paciencia y la constancia necesarias para realizar un trabajo de este tipo me la han enseñado ellos, además de la indulgencia que han aportado a mi mirada.*

*A Nacho, porque compartes mis porqués y me ayudas en los cómo... Porque como afirma Vicente Verdú, en las condiciones solitarias de la modernidad, el amor es estratégicamente el único centro desde donde se observa, protegido, el mundo.*

*A Luis, mi director de tesis. Por su trabajo continuo, apoyo constante en este trabajo y por su manifiesto compromiso con la Educación. Por todas las veces que debería ser nombrado al pie de muchas páginas por sus sugerencias, consejos, aportaciones y comentarios.*

*Como en el viaje a Ítaca de Kavafis, este nuestro particular periplo ha estado repleto de peripecias y experiencias. Muchos han sido los encuentros mantenidos con amigos y colegas, alumnado y sus familias, que me han orientado. Todos ellos me han permitido acompañarles en sus propios recorridos y me han prestado sus voces y sus palabras. A todos ellos gracias.*

*La mayoría de las veces resulta difícil saber cuánto es lo que hay que agradecer y a cuántos... A menudo, ni quien da una ayuda, ni acaso siquiera aquel que la recibe, saben que lo están haciendo; tal es el carácter misterioso de la lógica de ese don.*

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<i>1. Justificación</i> .....	<b>3</b>
<i>2. Planteamiento general de la tesis</i> .....	<b>4</b>
2.1. Objetivos .....	<b>5</b>
2.2. Estructura de la tesis.....	<b>6</b>
<b>CAPÍTULO I: EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIÓN</b> .....	<b>13</b>
<i>1. Diversidad, diferencia y desigualdad</i> .....	<b>15</b>
1.1. La teoría del déficit y la diferencia.....	<b>18</b>
1.2. Modelos educativos para atender a la diversidad.....	<b>19</b>
1.2.1. Modelo asimilador.....	<b>21</b>
1.2.2. Modelo de compensatoria .....	<b>22</b>
1.2.3. Modelo multicultural.....	<b>22</b>
1.2.4. Modelo intercultural .....	<b>23</b>
<i>2. Diversidad y exclusión social</i> .....	<b>24</b>
2.1. ¿Qué entendemos por exclusión social?.....	<b>24</b>
2.2. Educación inclusiva como educación para todos .....	<b>25</b>
2.2.1. Características de los espacios inclusivos .....	<b>26</b>
<i>3. La Educación Intercultural como forma de inclusión</i> .....	<b>27</b>
3.1. Multiculturalidad e interculturalidad.....	<b>27</b>
3.2. Definición de Educación Intercultural .....	<b>29</b>
3.3. Principios de la Educación Intercultural .....	<b>31</b>
3.4. Ventajas de la Educación Intercultural vs inclusiva en el aula	<b>33</b>
<i>4. El alumnado de incorporación tardía en el Sistema Educativo Español y la LOE</i> .....	<b>34</b>
4.1. El alumnado extranjero en nuestro país: datos y estadísticas..	<b>35</b>
4.2. Marco legislativo actual: la LOE .....	<b>39</b>
4.3. El Plan Específico de Atención al alumnado Extranjero de Castilla y León .....	<b>42</b>
4.3.1. Los objetivos .....	<b>44</b>
4.3.2. Medidas educativas .....	<b>45</b>

4.3.2.1. Medidas de formación e innovación: el Centro de Recursos de Educación Intercultural .....	47
4.3.2.2. Medidas de coordinación.....	48
4.3.2.3. Provisión de recursos.....	48
4.4. Resolución por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía y en situación de desventaja socioeducativa .....	48
4.4.1. Objetivos.....	48
4.4.2. Medidas educativas .....	50
5. <i>La dignidad e igualdad de las lenguas como punto de partida</i> .....	52

**CAPÍTULO II: LA LENGUA EN LA INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES..... 57**

1. <i>Aproximación a algunos conceptos clave</i> .....	57
2. <i>Distinción entre adquisición y aprendizaje</i> .....	60
3. <i>Factores que influyen en el aprendizaje del español en el alumnado inmigrante</i> .....	62
3.1. <i>Introducción: ¿qué entendemos por adquirir una segunda lengua?</i> .....	62
3.1.1. <i>Adquisición de la lengua materna y adquisición de las segundas lenguas</i> .....	62
3.2. <i>La influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2</i> .....	63
3.2.1. <i>La interlengua y el Análisis de Errores</i> .....	63
3.2.2. <i>Los programas de mantenimiento de L1</i> .....	66
3.3. <i>Los factores afectivos</i> .....	67
3.3.1. <i>El choque cultural</i> .....	67
3.3.2. <i>La hipótesis de la pidginización de Schumman</i> .....	68
3.4. <i>La edad y el aprendizaje de la L2</i> .....	69
3.5. <i>Las estrategias de adquisición de Segundas Lenguas</i> .....	70
3.5.1. <i>Las estrategias de aprendizaje</i> .....	70
3.5.2. <i>Las estrategias de comunicación</i> .....	71
3.5.3. <i>Las estrategias de aprendizaje en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas</i> .....	71
3.6. <i>Influencia de la motivación y actitudes en el aprendizaje lingüístico</i> .....	72
4. <i>Investigaciones sobre Educación Intercultural</i> .....	73
4.1. <i>Diferentes estudios sobre aulas de inmersión lingüística: los casos de Canadá y de España.</i> .....	91
4.1.1. <i>Canadá</i> .....	91
4.1.2. <i>España</i> .....	92

4.1.2.1. Cataluña: Talleres de Adaptación Escolar y Aulas de acogida .....	92
4.1.2.2. Evaluación de las ATALS: Aulas Temporales de Adaptación Lingüísticas .....	94
4.1.2.3. Las Aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. El Programa Escuelas de Bienvenida .....	95
4.1.2.4. Investigaciones realizadas sobre las aulas ALISO en Castilla y León .....	97

***CAPÍTULO III: ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA L2 PARA EL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA..... 100***

<i>1. Introducción: la enseñanza del español a inmigrantes en contextos educativos.....</i>	<i>100</i>
<i>2. Algunas aclaraciones sobre el alumnado de incorporación tardía .....</i>	<i>102</i>
<i>3. Inmersión lingüística vs submersión lingüística. Aportaciones de los Programas de Enseñanza Bilingüe .....</i>	<i>104</i>
3.1. ¿Qué entendemos por Educación Bilingüe?.....	104
3.2. Programas de Educación Bilingüe .....	105
3.3. La Educación Bilingüe y la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística.....	108
3.3.1. Aportaciones de los programas de inmersión lingüística	109
<i>4. El papel de la lengua materna en la escuela. Los Programas de Mantenimiento de la Lengua Materna y Cultura de Origen (ELCO).....</i>	<i>113</i>
4.1. El papel de la lengua materna. La lengua de origen, ¿una rémora en la integración? .....	113
4.2. Un análisis de los programas ELCO .....	115
4.3. Valoración de los Programas de Enseñanza y mantenimiento de la Lengua de Origen .....	117
<i>5. Español, ¿lengua para entenderse o lengua de instrucción? El problema de la lengua de instrucción en el contexto escolar.....</i>	<i>119</i>
5.1. Alumnado extranjero, tiempo de estancia y adquisición de la lengua de la escuela.....	120
5.2. Ámbitos de la lengua de instrucción .....	123
<i>6. La Interculturalidad en la enseñanza de las lenguas: el hablante intercultural. Hacia una Didáctica Intercultural del Español como Segunda Lengua.....</i>	<i>125</i>
<i>7. Enfoque comunicativo y aprendizaje por contenidos.....</i>	<i>128</i>
<i>8. El aprendizaje de la lengua en comunidad. Aprendizaje cooperativo...</i>	<i>132</i>
8.1. El aprendizaje de la lengua en comunidad .....	132
8.2. El aprendizaje cooperativo .....	133

8.3. El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la lengua.....	135
9. El perfil del profesor ELE para inmigrantes.....	137
10. Programación Curricular de Español Segunda Lengua y Español para Extranjeros.....	139
11. El nivel de lengua y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas .....	142
12. Y en el aula ordinaria, ¿qué?.....	145
13. Los Planes de Acogida y El Proyecto Lingüístico del Centro.....	148
13.1. Los Planes de Acogida .....	148
13.2. El Proyecto Lingüístico de Centro .....	151

**CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN..... 154**

1. Metodología cuantitativa vs metodología cualitativa .....	154
2. Estructura de la investigación.....	158
3. Tres vías de investigación para un objetivo.....	159
3.1. Resumen de la metodología para la obtención de datos.....	159
3.2. Análisis legislativo .....	160
3.2.1. Metodología del análisis legislativo .....	160
3.2.2. Acotación legislativa .....	163
3.2.3. Análisis y tratamiento de la normativa.....	163
3.3. La entrevista .....	164
3.3.1. Elaboración de protocolos para las entrevistas.....	166
3.3.2. Selección de la muestra que ha participado en la entrevista .....	169
3.3.3. Categorías / temas relevantes de las entrevistas. ....	174
3.3.4. Desarrollo de las entrevistas.....	176
3.3.5. Análisis de datos y presentación de los resultados.....	177
3.4. La técnica Delphi.....	177
3.4.1. Historia y definiciones.....	177
3.4.2. Algunas características .....	178
3.4.3. Selección de los participantes.....	184
3.4.4. Fases de desarrollo .....	187
3.4.5. Los cuestionarios .....	188
3.4.5.1. El primer cuestionario .....	190
3.4.5.2. El segundo cuestionario.....	192
3.4.6. Interacción con los participantes .....	194
3.4.7. Desarrollo del Delphi .....	195
3.4.7.1. Primera Fase del método Delphi .....	195
3.4.7.2. Segunda fase del método Delphi .....	195
3.4.8. Análisis de las respuestas .....	195

3.4.8.1. Primer cuestionario .....	196
3.4.8.2. Segundo cuestionario .....	199
3.5. Temporalización metodológica de la investigación .....	201
4. <i>Análisis de credibilidad del estudio</i> .....	201
4.1. Los criterios de credibilidad .....	201
4.2. La metaevaluación: análisis de credibilidad.....	202
4.2.1. Credibilidad .....	203
4.2.2. Dependencia .....	203
4.2.3. Transferibilidad .....	204
4.2.4. Confirmabilidad .....	204
5. <i>Implicaciones éticas</i> .....	207

***CAPÍTULO V: POLÍTICAS DE ATENCIÓN LINGÜÍSTICA AL ALUMNADO INMIGRANTE. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS..... 212***

1. <i>La diversidad cultural y la compensación educativa. Tratamiento de la interculturalidad en la normativa del sistema educativo español.....</i>	212
1.1. Ley general de educación (1970) .....	213
1.2. La Constitución española .....	214
1.3. Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril sobre Educación Compensatoria.....	214
1.4. Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (1985) .....	215
1.5. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) ..	215
1.5.1. Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación .....	217
1.5.2. Orden de 22 de julio de 1999, donde se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros sostenidos con fondos públicos.....	219
1.6. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002).....	220
1.7. Ley Orgánica de Educación (2006).....	220
1.8. Balance .....	221
2. <i>Desarrollo normativo para la atención educativa del alumnado inmigrante. Las medidas de atención lingüística en las distintas comunidades.....</i>	222
2.1. Introducción .....	222
2.2. Medidas para el aprendizaje de la lengua vehicular en las distintas comunidades .....	224

2.2.1. Comunidad de Andalucía: Las Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ATALs) .....	224
2.2.2. Comunidad de Aragón: Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes .....	225
2.2.3. Principado de Asturias: Aulas de Adaptación Sociolingüística .....	227
2.2.4. Comunidad autónoma de Baleares: Plan de Acogida Lingüístico y Cultural (PALIC).....	228
2.2.5. Comunidad autónoma de Canarias: Programas de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural (PADIC).....	229
2.2.6. Comunidad de Cantabria .....	230
2.2.7. Comunidad de Castilla la Mancha: Equipos de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado (EALI) .....	232
2.2.8. Comunidad de Cataluña: Programas de inmersión lingüística (PILs) y Talleres de Adaptación Escolar (TAE).....	232
2.2.9. Comunidad de Extremadura: Aula Temporal de Adaptación lingüística y Aula de Compensación lingüística...	234
2.2.10. Comunidad autónoma de Galicia: Grupos de Adquisición de Lenguas.....	235
2.2.11. Comunidad autónoma de la Rioja: aulas de inmersión lingüística .....	236
2.2.12. Comunidad autónoma de Madrid: el Programa Escuelas de Bienvenida. Las Aulas de Enlace .....	236
2.2.13. Comunidad de Murcia: las Aulas de Acogida.....	238
2.2.14. Comunidad foral de Navarra: Programa de inmersión lingüística para la enseñanza del español a alumnado extranjero en los Institutos y Centros de Educación Secundaria.....	240
2.2.15. País Vasco: Proyectos de refuerzo lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente incorporación....	241
2.2.16. Comunidad Valenciana: Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) .....	242
2.3. Castilla y León: las aulas ALISO (Aulas de Adaptación Lingüística y Social).....	243
2.3.1. Marco legislativo: el Plan Marco de Atención a la Diversidad en Castilla y León .....	243
2.3.1.1. Plan específico de Atención al Alumnado Extranjero y de minorías .....	245
2.3.2. Programa ALISO: Junta de Castilla y León. Las aulas ALISO: normativa reguladora.....	246
2.3.2.1. Objetivos del programa .....	247

2.3.2.2. Admisión del alumnado .....	247
2.3.2.3. Estancia en el aula y recursos.....	248
2.3.2.4. Plan de actuación: adaptación escolar y coordinación .....	249
2.3.2.5. Otros tipos de respuesta educativa: atención itinerante .....	250
2.3.2.6. Seguimiento y evaluación .....	250
3. Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística al alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas.....	250
3.1. Ámbito de aplicación de las unidades de análisis .....	250
3.2. Unidades de análisis y comparación .....	251
4. Análisis de los resultados y discusión.....	252
4.1. Objetivos .....	253
4.2. Destinatarios.....	254
4.3. Centros donde se implantan .....	256
4.4. Número de alumnos .....	256
4.5. Procedimiento de incorporación al aula .....	257
4.6. Periodo de permanencia .....	258
4.7. Profesorado.....	259
4.8. Funciones del profesorado .....	261
4.9. Organización del aula.....	262
4.10. Incorporación del alumno al grupo ordinario.....	264
4.11. Actividades complementarias .....	265
4.12. Documentos elaborados .....	265
4.13. Síntesis del contraste de la normativa autonómica.....	267

**CAPÍTULO VI: LAS AULAS ALISO EN LA PROVINCIA DE SEGOVIA: ANÁLISIS DEL DISCURSO DE SUS PROTAGONISTAS 272**

1. Origen de las aulas ALISO en la provincia de Segovia.....	273
2. Normativa de funcionamiento de las aulas ALISO: evolución de las instrucciones entre los cursos 2005-2010.....	276
2.1. Normas de funcionamiento entre los cursos 2004-2005 y 2006-2007.....	276
2.2. Normas de funcionamiento de los cursos 2007-2010 .....	276
3. La realidad de las aulas ALISO según sus protagonistas: propósito y claves de su análisis .....	278
4. Análisis de los discursos de los diferentes profesionales sobre las aulas ALISO.....	280
4.1. La complejidad de lo diverso: diversidad en positivo vs diversidad como problema .....	280

4.1.1. La diversidad como problema .....	281
4.1.2. El desconcierto. La llegada de los inmigrantes .....	284
4.1.3. El proceso de escolarización del alumnado inmigrante. Concentraciones artificiales vs concentraciones naturales.....	286
4.2. La formación del profesorado en Educación Intercultural ....	290
4.3. El funcionamiento de las aulas ALISO .....	294
4.3.1. Los comienzos .....	294
4.3.2. Problemas en la interpretación de la normativa .....	295
4.3.2.1. Ambigüedad en los límites temporales.....	296
4.3.2.2. Destinatarios: selección y admisión .....	297
4.4. Valoración del recurso para el aprendizaje de la lengua vehicular .....	299
4.4.1. Aprendizaje básico de la lengua .....	299
4.4.2. Evaluación de los niveles comunicativos. ....	302
4.4.3. La Lengua de Instrucción y el acceso a las áreas .....	304
4.4.4. Tiempo de asistencia al aula de inmersión .....	306
4.5. El profesorado de las aulas ALISO .....	310
4.5.1. Perfil del Profesorado de las aulas ALISO.....	310
4.5.2. Funciones del profesorado.....	314
4.5.3. Relaciones entre profesorado de las aulas y el profesorado ordinario .....	315
4.5.4. Algunos problemas del profesorado de las aulas. ....	318
4.5.4.1. Aulas de primera vs aulas de segunda.....	318
4.5.4.2. La soledad del profesorado.....	319
4.6. El alumnado de las aulas ALISO.....	320
4.6.1. La integración entre alumnado inmigrante de las aulas de inmersión vs integración con alumnado autóctono. ....	320

***CAPÍTULO VII: CUESTIONES CLAVE EN EL PROCESO DE  
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA: OPINIÓN  
DE LOS GRUPOS DE EXPERTOS..... 332***

<i>1. Análisis de los resultados del Primer Cuestionario.....</i>	<i>334</i>
1.1. La escolarización de los niños inmigrantes .....	334
1.2. La formación del profesorado en ejercicio .....	336
1.3. La ubicación de las aulas de inmersión .....	339
1.4. La edad del alumnado de las aulas de inmersión .....	341
1.5. La selección del alumnado de las aulas de inmersión .....	343
1.6. El nivel lingüístico del alumnado de las aulas de inmersión. ....	346
1.7. La asistencia al aula y a las clases de las distintas áreas .....	348

1.8. El profesorado de las aulas: perfil formativo y acceso a esta función docente .....	351
1.9. La evaluación de la competencia comunicativa del alumnado .....	354
1.10. El acceso del alumnado a la lengua de instrucción .....	356
1.11. Las diferentes trayectorias académicas del alumnado autóctono y del inmigrante .....	359
1.12. La presencia de la lengua y de la cultura del alumnado inmigrante.....	361
2. <i>Análisis de las respuestas del Segundo Cuestionario</i> .....	363
2.1. Situación 1 .....	365
2.2. Situación 2.....	370
2.3. Situación 3.....	373
2.4. Situación 4.....	378
2.5. Situación 5.....	382
2.6. Situación 6.....	387
2.7. Situación 7.....	391
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>398</b>
1. <i>Conclusiones teóricas y algunas cuestiones prácticas</i> .....	398
2. <i>Limitaciones y posibilidades de la investigación</i> .....	413
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>416</b>

## ÍNDICE DE CUADROS

### CAPITULO 1

Cuadro 1.1. Los retos de la educación ante la diversidad.....	16
Cuadro 1.2. Evolución de las respuestas educativas a la diversidad cultural del alumnado.....	20
Cuadro 1.3. Ideologías, teorías y modelos educativos.....	21
Cuadro 1.4. Diferencias entre Educación Multicultural e Intercultural....	28
Cuadro 1.5. Educación Intercultural: definición, objetivos y fines.....	31
Cuadro.1.6. Alumnado extranjero por enseñanza en Castilla y León. Curso 2009-2010.....	38
Cuadro 1.7. Principios educativos de la LOE.....	40
Cuadro 1.8. Plan de Atención a la Diversidad y Planes Específicos de Castilla y León.....	43
Cuadro 1.9. Objetivos del Plan de Atención al Alumnado Extranjero de Castilla y León.....	45

Cuadro 1.10. Medidas del Plan Específico de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.....	46
Cuadro 1.11. Objetivos específicos de la atención al alumnado de incorporación tardía.....	50
Cuadro 1.12. Medidas de atención al alumnado de incorporación tardía..	51

## CAPÍTULO 2

Cuadro 2.1. Diferencias entre adquisición y aprendizaje.....	60
Cuadro 2.2. Características de las interlenguas.....	65
Cuadro 2.3. Tipos de investigaciones científicas sobre el alumnado inmigrante (desde el año 2000).....	74
Cuadro 2.4. Subtemas en las investigaciones sobre alumnado inmigrante.....	75
Cuadro 2.5. Investigaciones sobre Educación Intercultural en España. Principales problemas de investigación.....	79
Cuadro 2.6. Investigaciones sobre escolarización de inmigrantes y minorías étnicas.....	80
Cuadro 2.7. Investigaciones sobre actitudes ante otras culturas.....	82
Cuadro 2.8. Investigaciones sobre ciudadanía intercultural e identidad cultural.....	83
Cuadro 2.9. Investigaciones sobre los modelos de intervención educativa y propuestas didácticas.....	85
Cuadro 2.10. Investigaciones sobre Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela.....	88

## CAPITULO 3

Cuadro 3.1. Orientaciones didácticas para la enseñanza/aprendizaje del español para el alumnado de incorporación tardía.....	101
Cuadro 3.2. Diferentes Programas de Educación Bilingüe.....	106
Cuadro 3.3. Ámbitos de la Lengua de Instrucción.....	122
Cuadro 3.4. Modelos de Didácticas de la Lenguas.....	126
Cuadro 3.5. Características del Enfoque Comunicativo.....	130
Cuadro 3.6. Características del Aprendizaje Cooperativo.....	133
Cuadro 3.7. Ventajas e inconvenientes en el aprendizaje cooperativo...	134
Cuadro 3.8. Niveles Comunes de Referencia.....	142
Cuadro 3.9. Niveles comunes de referencia. Escala global. Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.....	143

## CAPITULO 4

Cuadro 4.1. Diferencias entre método cualitativo y cuantitativo.....	154
----------------------------------------------------------------------	-----

Cuadro 4.2. Técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos.....	159
Cuadro 4.3. Categorías del análisis documental.....	163
Cuadro 4.4. Guía básica de entrevista.....	167
Cuadro 4.5. Entrevistas realizadas a cada grupo.....	169
Cuadro 4.6. Categorías /núcleos temáticos de las entrevistas a los distintos agentes educativos implicados en el funcionamiento de las aulas ALISO.....	174
Cuadro 4.7. Esquema del Delphi.....	179
Cuadro 4.8. Descripción de los grupos participantes.....	185
Cuadro 4.9. Proceso seguido en el Delphi.....	187
Cuadro 4.10. Ejemplo de pregunta del primer cuestionario.....	190
Cuadro 4.11. Ejemplo de pregunta del segundo cuestionario.....	192
Cuadro 4.12. Gráfico de barras de error.....	196
Cuadro 4.13. Pantalla de selección de estadísticos descriptivos.....	197
Cuadro 4.14. Visualización del archivo de resultados.....	198
Cuadro 4.15. Categorías del Segundo cuestionario.....	199
Cuadro 4.16. Temporalización metodológica.....	200
Cuadro 4.17. Relaciones entre los tipos de criterios.....	201
Cuadro 4.18. Siglas de los distintos entrevistados.....	204

## CAPITULO 5

Cuadro 5.1. Artículos relevantes de la Ley General de Educación (6 de agosto de 1970).....	212
Cuadro 5.2. Real Decreto 1174/1985, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria.....	214
Cuadro 5.3. Artículos más relevantes de la Ley de Ordenación del Sistema Educativo Español (4 de octubre de 1990).....	216
Cuadro 5.4. Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades.....	218
Cuadro 5.5. Artículos más relevantes de la Ley Orgánica de Educación (2006).....	220
Cuadro 5.6. Normativa de la comunidad de Andalucía sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	224
Cuadro 5.7. Normativa de la comunidad de Aragón sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	226
Cuadro 5.8. Normativa de la comunidad de Asturias sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	227
Cuadro 5.9. Normativa de la comunidad de las Islas Baleares sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	228
Cuadro 5.10. Normativa de la comunidad de las Islas Canarias sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	229

Cuadro 5.11. Normativa de la comunidad de la Cantabria sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	230
Cuadro 5.12. Normativa de la comunidad de Castilla la Mancha sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	231
Cuadro 5.13. Legislación de la comunidad de Cataluña sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	233
Cuadro 5.14. Legislación de la comunidad de Extremadura sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	234
Cuadro 5.15. Legislación de la comunidad de Galicia sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	235
Cuadro 5.16. Legislación de la comunidad de La Rioja sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	235
Cuadro 5.17. Legislación de la comunidad de Madrid sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	237
Cuadro 5.18. Legislación de la comunidad de Murcia sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	239
Cuadro 5.19. Legislación de la comunidad de Navarra sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	240
Cuadro 5.20. Legislación del País Vasco sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	241
Cuadro 5.21. Legislación de la Comunidad Valenciana sobre atención educativa del alumnado inmigrante.....	242
Cuadro 5.22. Resumen de categorías utilizadas en el análisis comparativo de las aulas de inmersión lingüística.....	251
Cuadro 5.23. Objetivos de las aulas de inmersión lingüística.....	253
Cuadro 5.24. Alumnado destinatario de inmersión lingüística por comunidades autónomas.....	254
Cuadro 5.25. Procedimientos de inmersión lingüística por comunidades autónomas.....	256
Cuadro 5.26. Perfil del Profesorado de inmersión lingüística por comunidades autónomas.....	259
Cuadro 5.27. Funciones del Profesorado de inmersión lingüística por comunidades autónomas.....	261
Cuadro 5.28. Organización del aula de inmersión lingüística por comunidades autónomas.....	262
Cuadro 5.29. Documentos elaborados para las aulas de inmersión lingüística por comunidades autónomas.....	265

## CAPITULO 6

Cuadro 6.1. Alumnado extranjero por provincias. Curso 2008-2009.....	272
Cuadro 6.2. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados en E. Infantil, E. Primaria y ESO.....	273

Cuadro 6.3. Siglas de los distintos entrevistados.....	279
Cuadro 6.4. Horas de acogida, tiempo de estancia en Cataluña y conocimiento del Catalán. Educación Primaria. Curso 2005-2006.....	307
Cuadro 6.5. Horas de acogida, tiempo de estancia en Cataluña y conocimiento del Catalán. Educación Secundaria. Curso 2005-2006....	307
Cuadro 6.6. Formación universitaria de los profesionales de las ALISO.....	310
Cuadro 6.7. Distribución total y porcentual del alumnado extranjero y no extranjero según nivel educativo. Curso 2006-2007.....	323

## CAPITULO 7

Cuadro 7.1. Resultados estadísticos cuestión 1.....	334
Cuadro 7.2. Resultados estadísticos cuestión 2A.....	336
Cuadro 7.3. Resultados estadísticos cuestión 2B.....	339
Cuadro 7.4. Resultados estadísticos cuestión 2C.....	340
Cuadro 7.5. Resultados estadísticos cuestión 2D.....	342
Cuadro 7.6. Resultados estadísticos cuestión 2E.....	344
Cuadro 7.7. Resultados estadísticos cuestión 2F.....	345
Cuadro 7.8. Resultados estadísticos cuestión 2G.....	348
Cuadro 7.9. Resultados estadísticos cuestión 2H.....	349
Cuadro 7.10. Resultados estadísticos cuestión 2I.....	351
Cuadro 7.11. Resultados estadísticos cuestión 2J.....	353
Cuadro 7.12. Resultados estadísticos cuestión 3A.....	354
Cuadro 7.13. Resultados estadísticos cuestión 3B.....	356
Cuadro 7.14. Resultados estadísticos cuestión 3C.....	358
Cuadro 7.15. Resultados estadísticos cuestión 3D.....	360
Cuadro 7.16. Categorías que aparecen en cada situación.....	363
Cuadro 7.17. Clave de lectura de los participantes en el Delphi.....	364
Cuadro 7.18. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 1.....	365
Cuadro 7.19. Situación 1. Balance de categorías por grupos.....	367
Cuadro 7.20. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 2.....	369
Cuadro 7.21. Situación 2. Balance de categorías por grupos.....	371
Cuadro 7.22. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 3.....	372
Cuadro 7.23. Situación 3. Balance de categorías por grupos.....	375
Cuadro 7.24. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 4.....	378
Cuadro 7.25. Situación 4. Balance de categorías por grupos.....	379
Cuadro 7.26. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 5.....	381
Cuadro 7.27. Situación 5. Balance de categorías por grupos.....	383
Cuadro 7.28. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 6.....	387
Cuadro 7.29. Situación 6. Balance de categorías por grupos.....	388
Cuadro 7.30. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 7.....	390
Cuadro 7.31. Situación 7. Balance de categorías por grupos.....	392

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

### CAPITULO 1

Gráfico 1.1. Evolución del alumnado extranjero en España.....	35
Gráfico 1.2. Porcentaje del alumnado extranjero sobre el total del alumnado, por comunidad autónoma. E.E. Régimen General no universitarios. Curso 2008-2009.....	36
Gráfico 1.3. Distribución porcentual de los inmigrantes por procedencias geográficas.....	36
Gráfico 1.4. Distribución del alumnado extranjero por titularidad/ financiación del centro. Curso 2008/09.....	37

### CAPITULO 5

Gráfico 5.1. Número de alumnos en las aulas de inmersión lingüística.....	255
Gráfico 5.2. Periodo de permanencia del alumnado en las aulas de inmersión lingüística.....	257
Gráfico 5.3. Número de horas de permanencia del alumnado en las aulas de inmersión lingüística.....	263

### CAPITULO 6

Gráfico 6.1. Porcentaje de alumnado extranjero respecto a la población escolarizada en las enseñanzas de régimen general no universitarias. Curso 2006-2007.....	322
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

### CAPITULO 7

Gráfico 7.1. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 1.....	334
Gráfico 7.2. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2A.....	336
Gráfico 7.3. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2B.....	339
Gráfico 7.4. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2C.....	341
Gráfico 7.5. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2D.....	343
Gráfico 7.6. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2E.....	344
Gráfico 7.7. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2F.....	346
Gráfico 7.8. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión	348

2G.....	
Gráfico 7.9. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión	
2H.....	349
Gráfico 7.10. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión	
2I.....	351
Gráfico 7.11. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión	
2J.....	353
Gráfico 7.12. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión	
3A.....	354
Gráfico 7.13. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión	
3B.....	356
Gráfico 7.14. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión	
3C.....	359
Gráfico 7.15. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión	
3D.....	361

#### **ANEXOS (Incluidos en CD)**

- Anexo I. Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.
- Anexo II. Legislación atención al alumnado de incorporación tardía.
- Anexo III. Transcripciones entrevistas.
- Anexo IV. Cuestionarios Delphi.
- Anexo V. Tablas comparativas de la Legislación por comunidades.
- Anexo VI. Normativa aulas ALISO.
- Anexo VII. Tratamiento estadístico.
- Anexo VIII. Solicitud de estadísticas oficiales aulas ALISO.



*“No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis”. Paulo Freire.*

## INTRODUCCIÓN

Una de las frases más repetidas por Saramago era que *“la vida es un viaje y que éste, puede ser más o menos tranquilo, más o menos complicado...”*. En ese viaje, el noventa o el noventa y cinco por ciento de lo que somos nos lo aportan los demás. El trabajo que a continuación se presenta ha sido precisamente eso: un viaje. Las líneas siguientes se dedican a contextualizarlo, para entender la posición y la mirada de la viajera.

Detrás de toda tesis hay muchas historias personales, profesionales y vitales que la condicionan y que nos ayudan a entenderla. Condicionan los hechos estudiados, las maneras y las metodologías utilizadas. Y esta investigación no es ajena a ello, múltiples factores, personas y contextos influyeron en la elección del tema a investigar y también en el planteamiento de cómo se ha llevado a cabo y como dijo el sociólogo Jesús Ibáñez (1992:45), parte de este trabajo se debe al errabundeo y a las personas que ese deambular encontré en mi camino:

*“Hay que saber perderse para trazar un mapa: vagar por los márgenes y por el desierto, fuera de las fortalezas en las que están encerradas la verdad, el bien y la belleza. Sólo los nómadas descubren otros mundos”.*

Así, el que después de mucho vagar en su viaje, uno acabe por orientarse depende de los encuentros que haya realizado mientras ha estado perdido. Ese encuentro lo ha posibilitado el cruce con colegas y amigos, que me han orientado, prestado sus mapas y me han permitido acompañarlos en sus propios recorridos. Este viaje ha supuesto también un retorno hacia lo cotidiano, mi trabajo en el aula y el de algunos colegas. Ha supuesto mirar lo que sucedía en las aulas, contactar con los otros, para preguntar, llegar a entender y posteriormente distanciarme y analizarlo. Ese “todo” se ha ido construyendo desde el análisis de lo vivido tiempo atrás con nuevos ojos, las

experiencias narradas por otros y el contraste de perspectivas de aquellos que han pasado por las mismas situaciones.

Éste mi particular viaje, siempre ha estado de una manera u otra, ligado a alguna escuela. La primera vez que entré en una tenía dos años y en ellas he permanecido. He estado en escuelas de pueblo y de ciudad, públicas y privadas, de curas y de monjas, en escuelas de pequeños y en otras para los grandes. Mis avatares profesionales me llevaron a que a los veintiséis años, por suerte o por desgracia, (ahora lo veo como una suerte) hubiera ejercido en todas las escuelas anteriormente señaladas, desde la Educación Infantil hasta la Educación de Adultos, pasando por el aula de apoyo y también por el departamento de Orientación. Todo este periplo me proporcionó una serie de experiencias y reflexiones que marcaron mi pensamiento pedagógico y, cómo no, mi quehacer como educadora. Soy consciente de los principales descubrimientos que me proporcionó esa época: el de la construcción de la otredad. El yo y los otros, el nosotros y el vosotros... Y sobre todo, abundantes reflexiones sobre la elaboración y la vivencia que se hace de la diferencia en la escuela, catalogada muchas veces como problema, carencia o dificultad. Ésta lección la aprendí rápido: la diversidad y los otros, pueden suponer un problema o una suerte, todo depende de donde se sitúe cada uno y de lo que haga con esa experiencia. Una segunda lección aprendida: en la escuela, como en la vida, uno no es igual o desigual, uno es quien es y punto.

Los derroteros seguidos por mi formación han estado influenciados en buena parte, por la búsqueda de respuestas a mis inquietudes en el campo de la diversidad y los problemas que en mi práctica profesional iban surgiendo. Estos intereses estimularon mis posteriores viajes académicos y de uno fui saltando a otro. Primero desde la Logopedia y la Educación Especial, posteriormente desde la Pedagogía, unido al interés por la Lingüística y la Didáctica de las Lenguas. Ello me llevó, a que en el año 2002, me matriculara en el programa de doctorado de la Universidad de Valladolid, titulado "*Educación y Diversidad. Alternativas para el siglo XXI*". De los seminarios impartidos varias ideas quedaron en mí. Por un lado, la importancia de la perspectiva que se adopte ante cualquier realidad educativa y cómo condiciona el diagnóstico que de esa situación podamos hacer, es decir, desde donde miramos. Una segunda idea se centra en el para qué de nuestra mirada. Inmediatamente se plantea una importante opción como es decidir que en educación no vale sólo con conocer, que también es necesario mejorar, en la medida de lo posible, la realidad más inmediata de la práctica educativa.

Otro aspecto que caló en mí, fue la importancia del cómo se realiza la investigación. De esta idea se deriva otra opción concreta adoptada para esta investigación: nos interesan los puntos de vista de todos los actores que

---

intervienen en los hechos estudiados. Desde la posición que venimos adoptando, elegimos la metodología cualitativa para buscar el sentido profundo de la realidad educativa que observamos: no buscamos sólo el *qué*, sino que indagamos sobre las causas de los fenómenos, su *porqué*, para entenderlos y adoptar soluciones.

Es en el año 2005, motivada de nuevo por la búsqueda de nuevas experiencias educativas, cuando entré en contacto con las aulas ALISO (Aulas de Adaptación Lingüística y Social). Elegí la plaza, porque era un proyecto que comenzaba y que estaba prácticamente por definir... Me interesaba mucho la lengua y el trabajo de acogida, fruto de experiencias personales vividas en Francia y que hacen que haya ciertos asuntos, no se conozcan bien hasta que no se viven en la propia piel.

## 1. Justificación

Esta investigación se centra en la importancia de la lengua como factor determinante en la integración del alumnado extranjero. En los años precedentes ha llegado a nuestro país un gran número de niños y niñas procedentes de otros estados que desconocen la lengua del país y, por ende, la de la escuela. La inmigración y sus consecuencias, se han convertido en una de las mayores preocupaciones sociales actuales y la integración de este heterogéneo y numeroso colectivo de inmigrantes es uno de los mayores retos con los que se enfrenta nuestra sociedad.

Las diferentes administraciones, haciéndose eco de esta nueva realidad, han ido dando respuestas de diferente índole para afrontar este desafío. En concreto, y es lo que nos ocupa en este trabajo, estas decisiones se ha traducido en un aumento de las políticas educativas orientadas al alumnado inmigrante. Para intentar solventar las necesidades de estos niños y niñas se han desarrollado diferentes acciones educativas a lo largo del territorio español, medidas que no siempre han dispuesto de los recursos humanos y económicos que hubieran sido necesarios, debido casi siempre, a la celeridad de los cambios sociales ocurridos.

La incorporación de este importante número de alumnos y alumnas a nuestras aulas supone, también, un reto para la escuela; un elemento nuevo que desestabiliza los viejos conceptos educativos y que demanda nuevas soluciones, nuevas miradas más imaginativas, que permitan asumir y convertir en riqueza la diversidad creciente que albergan nuestras escuelas. Pero para conseguirlo debemos, desde la reflexión y la serenidad que muchas veces faltan, desmontar viejos tópicos y crear una sólida base conceptual e ideológica que sustente las medidas educativas necesarias.

Partimos de la premisa de la importancia que tiene la lengua como facilitador de la integración escolar y social de estos niños y niñas. Cobra especial importancia la manera en que esta instrucción lingüística se realice, si tenemos en cuenta además, que el fracaso en la enseñanza de la lengua dominante deriva en la no promoción o titulación, por tanto en la marginación de personas y colectivos. Por ello, la manera en que se realice esta instrucción incidirá en la trayectoria vital y social de todos ellos. Insistimos además en que la forma que tome esta educación lingüística pone sobre la mesa los objetivos a conseguir, así como la ideología que lo sustenta y en último lugar, el tipo de sociedad que se desea.

## **2. Planteamiento general de la tesis**

Abordamos el tema de la tesis que presentamos desde la preocupación por una realidad de la escuela de hoy: la integración del alumnado inmigrante, no sólo en la escuela, sino también en la sociedad.

El propósito de este estudio es triple: por un lado analizar las políticas de atención lingüística al alumnado extranjero, de acuerdo con unas categorías previamente definidas que permitan establecer el análisis y la comparación para poder extraer conclusiones sobre su fundamentación, los objetivos que persiguen, los destinatarios, el tiempo de duración.... La LOE. (2006) aborda el tema de las medidas educativas dirigidas al alumnado extranjero en el Título II, "Equidad en la Educación". Así, el capítulo 1º, se centra en el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. El artículo 71.2 se refiere al alumnado que "*pueda presentar necesidades educativas específicas, por dificultades específicas de aprendizaje por haberse incorporado tarde en el sistema educativo*". Se insta a que las diferentes administraciones públicas favorezcan con los programas oportunos la incorporación al sistema educativo de estos alumnos. Posteriormente, cada comunidad realiza todo un desarrollo normativo, cuyo estudio nos ocupará en la primera parte del trabajo.

Un segundo paso supone el estudio de las aulas ALISO, como ejemplo concreto de aula de inmersión lingüística de la comunidad de Castilla y León, y en particular las de Segovia, como contexto privilegiado, ya que es pionera en la ubicación de estas aulas, debido a que es la ciudad de la comunidad con mayor número de alumnado extranjero en términos porcentuales. Este acercamiento a la realidad de las aulas de acogida se hará desde los diferentes actores que en ellas intervienen: desde el personal de la administración, profesorado, orientadores, familias y alumnado...

---

El último paso en nuestra investigación es proponer unas características definitorias que deben estar presentes en los programas de aprendizaje de la lengua vehicular para alumnado extranjero y que deben servir como referente en la organización de las aulas de acogida, desde paradigmas inclusivos e integradores.

## 2.1. Objetivos

El objetivo central de la presente investigación es conocer el papel que juega la lengua en la integración del alumnado inmigrante. Somos conscientes de la enorme importancia que tiene el tipo de educación lingüística elegida y a quién va dirigida de forma prioritaria, así como la ideología que lo sustenta. El éxito o el fracaso en la enseñanza de la lengua vehicular deriva en la titulación o no del alumnado. Esta exclusión del sistema educativo supone un primer paso en el proceso de exclusión social. Por tanto, la manera en que se produzca la enseñanza de la lengua no es un tema baladí.

Concretaremos nuestro objeto de estudio en el análisis de las aulas ALISO de la provincia de Segovia, como medida concreta para el aprendizaje de la lengua de la sociedad de acogida y de la escuela. Dicha meta, ligada a objetivos de conocimiento, análisis y síntesis, responde a la necesidad de escuchar las opiniones de todos aquellos que de una manera u otra participan en el día a día de estas aulas. No obstante, para sacar fruto de la escucha ésta deberá ir precedida de una contextualización del objeto de interés a través, en nuestro caso, del análisis histórico y el estudio teórico y posterior reflexión sobre el tema. Los objetivos intermedios para alcanzar el objetivo marcado serían los siguientes:

- Determinar la relación entre las políticas existentes y las medidas desarrolladas para la atención al alumnado inmigrante, con especial hincapié en los modelos y las ideologías que les subyacen.
- Conocer y valorar el papel que tiene la lengua en la integración del alumnado inmigrante, incidiendo en la manera en que se realiza, ya que influirá en la trayectoria vital y social de los alumnos.
- Analizar las distintas políticas lingüísticas de atención al alumnado extranjero existentes en las comunidades autónomas de nuestro país, en especial las aulas de inmersión lingüística para el alumnado de incorporación tardía.
- Establecer un análisis comparativo entre las distintas medidas para la enseñanza de la lengua vehicular existentes en cada una de las comunidades de nuestro país, de acuerdo a unas categorías previamente establecidas.
- Conocer el funcionamiento y organización de las aulas ALISO de la provincia de Segovia, como ejemplo concreto de aula de acogida.

Realizaremos un acercamiento a través de las opiniones de los distintos agentes que en ellas intervienen: profesorado de las aulas de inmersión y profesorado ordinario, administración educativa (inspectores, asesores...), orientadores, sindicatos, el alumnado que a ellas asiste y sus progenitores.

- Determinar una serie de orientaciones didácticas para la enseñanza/aprendizaje de la lengua vehicular al alumnado de incorporación tardía, desde perspectivas inclusivas e integradoras, que tienen como base el respeto de la diversidad cultural.

## **2.2. Estructura de la tesis**

Para dar respuesta a los objetivos señalados, la tesis se estructura en ocho apartados, incluidos uno primero de introducción, en el que nos encontramos, y otro final de conclusiones. Los capítulos I, II y III exponen el marco teórico de la investigación, el IV define la metodología de investigación utilizada y los capítulos V, VI y VII suponen el grueso de la investigación desde el análisis de la información recopilada: el capítulo V desde el estudio de legislación educativa que regula la atención al alumnado inmigrante, el VI y el VII a través de la escucha directa de todos los que participan en la vida de las aulas ALISO, mediante entrevistas en profundidad y los cuestionarios utilizados en el panel de expertos Delphi. Tras estos capítulos nos encontramos con el capítulo de conclusiones y, por último, el trabajo de investigación se completa con las referencias bibliográficas utilizadas a lo largo de todo el proceso de estudio y con una serie de anexos que constituyen, en gran medida, el material utilizado para el análisis.

### **Capítulo I. *Educación Intercultural e inclusión***

La diversidad es una de las características definitorias de la humanidad, de nuestras sociedades y, de la misma manera, de la escuela como institución social que es. Nuestro marco teórico comienza definiendo algunos conceptos clave para nuestro trabajo, como son los de diversidad, diferencia y desigualdad, cuyos límites en la práctica a veces parecen confundirse. Hoy más que nunca, la diversidad es la norma en nuestras escuelas. Nos interesa ver cómo la escuela gestiona las diversidades que la atañen y para ello, qué teorías y modelos educativos elabora para responderlas.

Optamos por el modelo inclusivo, ya que nos parece que garantiza una educación de calidad para todos y, en concreto, por la Educación Intercultural como herramienta de inclusión. Garantiza que todos los niños disfruten de la misma experiencia educativa y que aprendan además desde el respeto de sus propias diferencias y de las de los demás.

---

Posteriormente analizaremos la normativa educativa vigente, la LOE, y cómo se contempla en ella al alumnado de incorporación tardía y qué respuestas educativas se esgrimen para atenderlos. Un segundo nivel de análisis lo realizaremos sobre la normativa en curso en nuestra comunidad autónoma: el Plan de Atención a la Diversidad, y en concreto el Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

## **Capítulo II. *La lengua en la integración de los inmigrantes***

Una vez definido el marco conceptual y los modelos educativos en los que sustentamos nuestro trabajo, parece oportuno realizar una revisión de algunos conceptos presentes en nuestro trabajo, no exentos de ciertas confusiones en la literatura especializada. Describiremos brevemente cómo es el proceso de adquisición de la lengua por el alumnado inmigrante y algunos de los factores determinantes de este aprendizaje: los factores afectivos, el choque cultural o las estrategias que se ponen en juego para acometerlo. Realizamos una revisión de las investigaciones realizadas sobre Educación Intercultural en nuestro país, aunque nuestra mirada se centra de una manera especial en aquellas relativas al bilingüismo, el aprendizaje de la lengua vehicular o sobre distintos aspectos de las aulas de inmersión lingüística.

## **Capítulo III. *Orientaciones didácticas para la enseñanza/aprendizaje de la L2 para el alumnado de incorporación tardía***

El aprendizaje de la denominada L2 (Segunda Lengua) por niños y jóvenes inmigrantes, es un caso particular de aprendizaje de las lenguas. La lengua se convierte en un medio para acceder a la formación básica y a la integración. Revisaremos los principales aspectos, que a nuestro juicio tienen que estar presentes a la hora de organizar la enseñanza de la lengua, bien desde programas específicos diseñados para ello y cómo no, desde el aula de referencia, contexto privilegiado para este aprendizaje. Especial interés tendrán en esta organización aspectos tales como: las aportaciones realizadas por los programas de Educación Bilingüe, el papel que debe tener la lengua materna de los aprendices, las propuestas que hace el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua o cuál debe de ser la formación más idónea del profesor que enseñe español al alumnado inmigrante. Defendemos también la necesidad de que exista un diseño curricular específico de español para inmigrantes.

#### **Capítulo IV. Metodología de investigación**

Establecido el marco teórico de la tesis, pasamos ahora al propósito fundamental de la investigación, que no es otro que dar la voz a todos aquellos que participan en las aulas de acogida de la provincia de Segovia. No nos interesa solamente la voz de los que gestionan y organizan dichas medidas, sino la de todos aquellos que de una manera u otra participan en su quehacer diario. Para recoger todas las voces optamos por una triple vía metodológica: el análisis legislativo, las entrevistas en profundidad y la técnica Delphi, encaminada a la toma de acuerdos y consensos por un grupo de expertos. Todas ellas situadas en el concepto de metodología cualitativa que preferimos cuando se trata de llegar a conocer una realidad teniendo en cuenta las relaciones que se producen entre los acontecimientos y la importancia de los matices para lograr un conocimiento profundo. El capítulo dedicado a metodología desgranará las características de cada una de las opciones metodológicas tomadas.

El primer acercamiento tiene lugar a través del análisis de la normativa promulgada por cada una de las comunidades autónomas de nuestro país, a fin de regular las medidas para atender al alumnado inmigrante y, en particular, cómo se regula su atención lingüística y las medidas diseñadas para tal fin. Se ha realizado un análisis documental de la normativa vigente en el curso 2007-2008. Nuestra búsqueda se circunscribe a ese curso escolar por acotarla temporalmente. Elaboramos una serie de unidades de comparación (categorías), a fin de un mejor análisis de las medidas existentes y que nos permitan ordenar y cotejar la información obtenida para poder extraer conclusiones. Se elaboran además una serie de tablas comparativas que resumen toda la legislación analizada y que se incorporan en los anexos.

La segunda vía metodológica se centra en la realización de entrevistas en profundidad con inspectores, asesores, profesorado (tutores, de aulas Aliso de Primaria y Secundaria), orientadores, equipos directivos, alumnado que ha asistido a dichas aulas y sus familias. Esta última opción metodológica permite conocer puntos de vista cualificados sobre el tema de estudio. Se realizan un total de 26 entrevistas a 28 personas, ya que las entrevistas realizadas al alumnado inmigrante y a sus familias son entrevistas grupales. Se realizan entrevistas estructuradas partiendo de guiones amplios y abiertos, que permitan en su desarrollo la expresión libre de opiniones, deseos y valoraciones. Posteriormente, se transcriben íntegramente las entrevistas (información que se adjunta también en los anexos). A partir del material transcrito realizaremos un análisis temático de las mismas, a partir de las categorías que previamente habíamos establecido, sobre aquellos temas que

---

nos interesan. Desde ellas, realizaremos un análisis del discurso, extrayendo la opinión de los distintos agentes.

Por último hacemos uso de la técnica Delphi, que consiste en la consulta a través de dos cuestionarios a un grupo de expertos que intervienen en busca de consensos que orienten la toma de decisiones sobre la organización de la enseñanza del español al nuevo alumnado que se incorpora a nuestras aulas. Hemos contado con un total de 20 expertos, procurando que todos los estamentos que influyen y participan en el día a día de las aulas estuvieran presentes en este estudio. Como nuestro objetivo es representar todas las realidades y puntos de vista hemos perfilado tres grandes grupos: docentes, administración, familia y alumnado. Todos los protagonistas de las aulas ALISO pueden ser representados en estos tres grupos. El número de miembros difiere en cada grupo, ya que no pretendíamos representar la igualdad en el número, sino representar todas las opiniones de personas que provienen de perspectivas relevantes en estas aulas. Para la realización del primer cuestionario partimos de los diferentes temas emanados del análisis de las entrevistas. Con las conclusiones del primer cuestionario, elaboramos un segundo cuestionario, donde abordamos los temas con un alto grado de dispersión y también aquellos que nos interesaban en nuestro trabajo. Los datos se analizan con diferentes técnicas estadísticas. Finalizamos la investigación realizando un análisis de credibilidad del propio estudio.

#### ***Capítulo V. Políticas de atención lingüística al alumnado inmigrante. Estudio comparativo entre las diferentes comunidades autónomas***

La llegada de alumnado extranjero ha supuesto un cambio importante en nuestras escuelas. Este cambio en el paisaje humano ha significado el desarrollo de legislación educativa que trata de responder a las necesidades que este colectivo pueda presentar. El análisis de la legislación, aunque es una ardua tarea, no es una cuestión banal: marca la educación que queremos y los valores que la abanderan. Así promoverá, de forma expresa o sutilmente, la inclusión o la exclusión del sistema, la justicia o la desigualdad... Estos valores se plasman en recursos y medidas concretas que contemplarán la escolarización del alumnado de incorporación tardía, el aprendizaje de la lengua, la Educación Intercultural o cómo deben realizarse los procesos de escolarización del alumnado extranjero de nueva incorporación. Comenzaremos nuestro análisis con las leyes orgánicas educativas promulgadas en nuestro país, pasando posteriormente a la legislación sobre Educación Compensatoria y, por último, la que las diferentes comunidades autónomas han desarrollado haciendo uso de sus competencias en materia educativa. Esta comparación se realizará tomando como base unas categorías previamente definidas, que faciliten nuestro análisis y permitan extraer conclusiones.

### **Capítulo VI. *Las aulas ALISO en la provincia de Segovia: análisis del discurso de sus protagonistas***

Tras el análisis de todas las medidas existentes en nuestro país para la atención lingüística del alumnado extranjero nos planteamos estudiar una en concreto: las aulas ALISO de nuestra comunidad, Castilla y León. Buscamos información de “primera mano” a través de todos aquellos implicados en su funcionamiento. Sus palabras nos servirán para asomarnos a las ventanas de estas aulas. En este viaje recorreremos cómo se gestó el proyecto, su evolución, quiénes han estado implicadas en ello. Aspectos como la normativa reguladora y su adecuación en la práctica. Daremos voz a aquellos que enseñan en ellas, a sus compañeros, los equipos directivos de los centros que las albergan... En este análisis cobra especial interés las palabras del alumnado que asiste a ellas y la de sus familias... Especial interés, porque rara vez son preguntados y más raramente aún, escuchados.

### **Capítulo VII. *Cuestiones clave en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua: opinión de los grupos de expertos***

Este capítulo presenta los resultados obtenidos en la aplicación de la técnica Delphi. Estudiaremos las opiniones de los expertos consultados, bien de manera individual o como valores del colectivo en el que se encuadran. Queremos conocer sus opiniones acerca de algunas cuestiones fundamentales relacionadas con la atención educativa y, en concreto, de la lingüística, que se da al alumnado procedente de otros países. Las cuestiones planteadas se basan en puntos conflictivos, emanados del estudio de la literatura científica y del análisis de las entrevistas de los capítulos anteriores. Este análisis había puesto de manifiesto determinadas incoherencias entre la teoría y la práctica y la discordancia entre la normativa y la práctica del día a día. Las opiniones de los expertos pondrán de manifiesto sus valores, razones y argumentos y nos servirán a la hora de tomar decisiones sobre la orientación que deben tomar las medidas educativas para atender al alumnado que acaba de llegar a nuestro país y, en particular, sobre cómo deben organizarse los procesos para aprender la lengua de la escuela. Para ese proceso nos ayudaremos de un buen número de transcripciones de las respuestas originales de las personas consultadas, así como de representaciones gráficas y de algunos resúmenes estadísticos para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos.

### *Conclusiones*

Tras el análisis y la presentación de datos y resultados exponemos las principales conclusiones a las que hemos llegado. Estas ideas están estructuradas siguiendo los objetivos de la investigación y, como en ellos queda reflejado, no sólo hay conclusiones “intelectuales”, sino también orientaciones didácticas prácticas.

La relación de fuentes bibliográficas utilizadas a lo largo de todo el trabajo de investigación completa el estudio que presentamos.

En cuanto a los anexos, que presentamos en formato CD, recogen el material objeto de análisis, las tablas resumen sobre el estudio comparado de la legislación de atención lingüística del alumnado inmigrante de las diferentes comunidades autónomas, así mismo, incluimos la recopilación de toda la normativa comparada, las transcripciones de las entrevistas en profundidad, así como otros documentos que han servido de apoyo en la realización de la investigación.



*“Yo y el otro, o nosotros y los otros, son dos mundos que se reflejan mutuamente. La relación con nosotros depende de la manera de mirarnos con los otros y la relación con éstos del modo de mirarnos a nosotros mismos”. Norbert Bilbeny.*

## **CAPÍTULO I: EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIÓN**

Pretendemos, en este capítulo, ubicar el marco teórico de la presente investigación. Toda fundamentación teórica requiere del uso de algunos conceptos claves que nos ayuden en su comprensión. Diversidad, diferencia y desigualdad serán nuestro punto de partida y las relaciones que se establecen entre esos conceptos. La diversidad es una de las características definitorias de la humanidad y por ende, de nuestras sociedades. La escuela, como institución reflejo de la sociedad, no es ajena a ella y debe encargarse las diversidades que la atañen. Tradicionalmente, se ha hecho desde dos teorías, la del déficit y la de la diferencia. Ambas pretenden gestionar la diversidad, pero desde presupuestos diferentes. Cada teoría se ha concretado en modelos educativos concretos que intentan tratarla.

Otro aspecto que nos preocupa especialmente, es la diversidad que sirve para justificar la exclusión educativa y por ende, social. En especial, la diversidad de aquellos que tienen otras culturas y hablan una lengua diferente a la nuestra. Una mirada reflexiva al conjunto de la historia nos puede ayudar a ver la historia de la humanidad como la historia de las migraciones. Así, la decisión de abandonar la propia tierra ha respondido siempre a la necesidad de supervivencia, a la búsqueda de una vida mejor. Poco a poco, la historia de la humanidad y las culturas de los pueblos se han visto afectadas y enriquecidas con estos movimientos. Este panorama no ha sido ajeno a la escuela. Debemos precisar, no obstante, que la diversidad cultural del alumnado no ha surgido con la llegada de los niños de otros países, como muchos parecen pensar, recordemos el caso del alumnado de etnia gitana en España, durante mucho tiempo escolarizado en aulas puente. (Rodríguez Izquierdo, 2009; Ortiz Cobo, 2005; Navarro y Hugué, 2005). Como afirma Tuts (2007:34): *“Las aulas no son ni han sido jamás homogéneas. La diversidad ha estado siempre presente en la sociedad”*.

La llegada de estas personas procedentes de otros países, ha supuesto que tanto en los medios de comunicación, como en la forma de hablar cotidiana, pertenezcan al profesorado o bien a la gente de la calle, se aluda a un colectivo al que se etiqueta como “los inmigrantes”, al que se trata como un grupo homogéneo. Este hecho genera algunos problemas en la práctica, a nivel metodológico, pero también en cuanto al posicionamiento ideológico. Como apunta Moreno García (2004:32):

*“Este término, cuyo significado parece que todos conocemos, pretende definir, abarcar, a unos seres humanos como si fueran iguales, como si el hecho de haber salido de sus países en condiciones precarias y haber llegado al nuestro en busca de una vida mejor los uniformara en lo referente a sus maneras de ser personales, sus conocimientos y sus lagunas, sus esperanzas, sus miedos, sus sensaciones, sus angustias, etc. Si tomamos una por una a las personas de nuestra clase de apoyo, lo que vemos y «sabemos» es que no hablan español y olvidamos todo lo demás de su personalidad. Por lo tanto cometemos dos graves errores que condicionarán nuestra enseñanza. Uno: considerar a todo el colectivo por igual (...). Dos: juzgar sus capacidades a través de lo que no saben.”*

Pero el cambio al que se está llamando a la sociedad y a la escuela no viene sólo motivado por la llegada de personas de diferentes países y con diferentes lenguas, sino que estamos ante una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales.

Desde nuestro trabajo, proponemos la Educación Intercultural como presupuesto ideológico para garantizar la inclusión educativa y social de todos los niños y niñas que asisten a nuestras escuelas. El problema como señala Tuts (2007) es reducir la Educación Intercultural a la atención al alumnado inmigrante:

*“La educación intercultural se confunde, demasiadas veces, con la atención al alumnado inmigrante y la lengua vehicular se impone como factor de integración, olvidando su necesaria transformación en lengua vincular de comunicación. El respeto a la diferencia raya a menudo en el fomento del relativismo cultural, mientras que la convivencia es vista como una situación utópica. En cuanto a la cohesión social, ésta se confunde a menudo con la homogeneidad, el monolingüismo o el monoculturalismo. Por tanto, parece que la diversidad cultural y lingüística tiende a desconcertar y provocar recelo.” (Tuts 2007:34).*

Creemos que ambos conceptos: Educación Intercultural e inclusión, presentan múltiples conexiones y que pueden y deben, guiar nuestra práctica educativa.

---

El siguiente paso es averiguar la presencia de estos conceptos, que consideramos como irrenunciables, en las políticas educativas de nuestro país. Dichas políticas educativas no surgen de la nada, del abstracto, sino que tienen su base y respaldo en las diferentes ideologías, modelos y teorías educativas que se han ido elaborando. El análisis detallado de las políticas educativas pone de manifiesto los objetivos, principios y valores a desarrollar y a quiénes se dirigen con preferencia. En definitiva, el tipo de hombre y sociedad que se pretende. Nuestra población objeto, es el alumnado inmigrante, en particular el de incorporación tardía que no conoce la lengua de la escuela. Veremos el tratamiento educativo que se le da en la legislación vigente, la LOE y la concreción que de ella se hace en nuestra comunidad, con el Plan de Atención al Alumnado Extranjero.

## **1. Diversidad, diferencia y desigualdad**

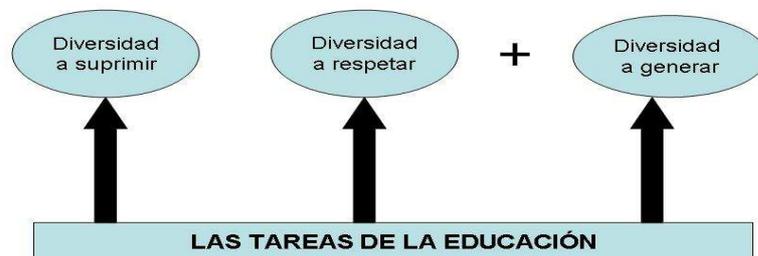
Los seres humanos somos diferentes entre nosotros en lo biológico, social y cultural, así como por la singularidad de contextos en los que vivimos y la asimilación que hacemos de los mismos. Esta característica se recoge en el concepto de “diversidad”. Somos y existimos por la diversidad biológica. Gracias a la diversidad cultural (distintas lenguas, costumbres...) existen las sociedades. Hay diversidades que enriquecen y otras que empobrecen, algunas construyen y otras discriminan... El problema está cuando esas diferencias no son siempre enriquecedoras y se tornan en diferencias de tener, en posibilidades de ser, de participar de los bienes sociales... (Gimeno 1999:67). Es decir, se convierten en desigualdades. Surgen porque determinados sujetos o grupos alcanzan en desigual medida objetivos sociales y culturales, tanto dentro como fuera de la institución escolar. Señalemos también otra característica más de estas desigualdades y que es que su origen no es natural, sino que se crean y se reproducen socialmente.

Nos preocupa de manera especial, el hecho de que la desigualdad no sólo se genera por estructuras políticas, relaciones económicas o por prácticas culturales, sino que en muchas veces se crea y se recrea en la escuela, como lo prueban numerosas investigaciones sobre el papel que desempeña la escuela como reproductora de clases sociales, a través del lenguaje, la cultura o la promoción del alumnado (Baudelot y Establet, 1990; Bourdieu y Passeron, 1977; Lerena Alenson, 1983; Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1983), o que abordan los problemas originados por la diversidad cultural (Carbonell, 2005a; Galvín, 2004; Juliano, 1993). Debemos ser sensibles a dos tipos de diferencias y desigualdades: en primer lugar, aquellas que nos vuelven desiguales ante la posibilidad de obtener y ejercer los derechos básicos, participar en la sociedad y disfrutar de los bienes culturales y en

segundo lugar, aquellas que nos enfrentan a los demás. Por tanto, la escuela debe fomentar la diversidad, pero debe combatir la que se convierte en desigualdad y atenta contra los principios de igualdad. Carbonell (2002) afirma que esta práctica debe asentarse en la “convicción de que somos mucho más iguales que distintos”. El principio de igualdad se convierte en un principio educativo tan importante como el de respeto a la diversidad. El problema estriba en que la igualdad no es evidente, es un principio generado por el ser humano, como convicción y como axioma moral y constituye el punto de partida para cualquier sociedad democrática. Creemos que debe constituir una obligación educativa analizar los significados morales de la desigualdad generada y, especialmente, la que tiene una génesis escolar. Encontramos movimientos en la escuela que luchan por construir la igualdad en la escuela, citaremos entre ellos, las comunidades de aprendizaje (Elboj, Flecha, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002) y las escuelas aceleradas (Bernal, 1999, Bonal, 1992; Levin, 1987; Finna, Jhon, McCarthy y Slovacek, 1996). En palabras de Gimeno (2002:54):

*“Especialmente hemos de ser sensibles a dos grupos de diferencias y desigualdades de hecho: las que nos hacen desiguales ante la posibilidad de alcanzar y ejercer los derechos básicos, participar en la sociedad y poder disfrutar de los bienes culturales y las que nos enfrentan a los demás”.*

Cuadro 1.1. Los retos de la educación ante la diversidad.



Fuente: Gimeno (2002)

La búsqueda de la igualdad exigirá en muchas ocasiones ir contra el curso establecido de los hechos. Debemos educar a nuestros alumnos y alumnas en este principio. Es el único camino para denunciar determinadas prácticas

---

de exclusión y discriminación, cayendo, incluso, en la trampa de que dicha desigualdad sea presentada como una forma de aceptación de la diversidad. Desde esta óptica, Contreras (2002) insiste en que se ha venido haciendo un planteamiento equivocado de la atención a la diversidad en la escuela. Ha consistido en atender al alumnado diferente, al que se desvía de la norma, de la media, de la normalidad (Skliar, 2000). Más que atender la singularidad de cada uno, la diversidad se construye como el colectivo de los que no encajan. Se desviarán de la media: las minorías étnicas, tener una lengua materna diferente, haber nacido en familias desestructuradas, tener algún tipo de discapacidad, retrasos en los aprendizajes, retraso mental o sobredotación intelectual, las conductas disruptivas en el aula...

La idea de normalidad se basa en muchas ocasiones en una generalidad homogeneizadora. Aunque las teorías hablan de una cosa, una ojeada a la realidad de las escuelas nos confirma esa idea. Santos Guerra (2002:77), para quien la escuela debiera de ser una escuela para todos, es decir, para cada uno:

*“Pero es una escuela para un tipo determinado de individuo. Concretamente, para el que reúne estos rasgos o la mayoría de ellos: varón, blanco, sano, normal, católico, payo, autóctono, culto, rico, castellano hablante... (...). Desde el niño arquetípico cuyo rasgo acabo de enumerar, podría pensarse que una niña es un varón defectuoso, que un niño negro es un blanco defectuoso, que un niño inmigrante es un niño autóctono defectuoso... Y así sucesivamente. Estas afirmaciones, fácilmente rechazables desde la perspectiva conceptual, forman el sustrato de muchas prácticas organizativas de las escuelas que responden al siguiente principio: todos durante el mismo tiempo, para hacer lo mismo con idéntica finalidad.”*

En la misma línea, Gardner (1998) nos advierte de que el peor error que ha cometido la escuela en los últimos siglos es tratar a todos los niños como si fuesen variantes clónicas de un mismo individuo y así, justificar la enseñanza de las mismas cosas, de la misma manera y al mismo ritmo a todos los estudiantes.

Illán y García (1997) simplifica los modelos educativos para atender la diversidad en dos: según el respeto (o no) de la igualdad. Consideran que el más común es el que supone que atender a la diversidad quiere decir ocuparse precisamente del alumnado diverso, sinónimo del alumnado problemático. Los medios para atenderles irían desde la repetición de curso, al apoyo, preferentemente fuera del aula. El otro modelo sostiene que diversos son todos los alumnos y alumnas y por ello, la atención a la diversidad, no es si no sinónimo de la *buena pedagogía*, porque todo el alumnado está llamado a desarrollar al máximo sus posibilidades y

capacidades. Los principios que guiarán la práctica son los de normalización, integración e inclusividad. Para lograrlo se utilizarán los medios adaptados a las necesidades del sujeto y del contexto: desde apoyos en el aula, aprendizaje cooperativo, trabajo por rincones, aprendizaje por centros de interés y proyectos, diversidad de actividades, estilos de enseñanza recíprocos, tutorías entre iguales, microgrupos, microenseñanza, flexibilidad de agrupamientos, escuelas aceleradas, comunidades de aprendizaje...

### **1.1. La teoría del déficit y la diferencia**

Las escuelas son lugares donde de inmediato se observa la diversidad: de género, de capacidades, de intereses y gustos, de lenguas, de razas... El tratamiento de la diversidad en la escuela ha sido respondido tradicionalmente desde dos planteamientos teóricos: el del déficit y el de la diferencia. Ambos parten de la estrecha relación existente entre diversidad y desigualdad, pero a través de diferentes soluciones. La teoría del déficit plantea eliminar esas diferencias mediante modelos educativos basados en la asimilación y la compensación, mientras que la teoría de la diferencia no se plantea eliminarlas, sino propone un enriquecimiento mutuo desarrollando para ello modelos educativos concretos. A continuación analizaremos ambas teorías en profundidad.

La teoría del déficit nace en los años sesenta, de la mano de dos psicólogos de la educación: Bereiter y Engelman (1966). A partir de las interpretaciones que hacen de los trabajos del sociólogo Bernstein, explicaron el fracaso social de las clases sociales más bajas y de algunos grupos étnicos, debido a un déficit lingüístico, fruto de una carencia cultural. La carencia en el nivel lingüístico se traducía en falta de vocabulario, rasgos sintácticos como un sistema gramatical pobre o deficiente y rasgos semánticos pragmáticos tales como la falta al precisar referentes. Subyace a esta teoría, en contra de las evidencias proporcionadas por la sociolingüística, el supuesto de que hay variedades y lenguas más ricas o más lógicas, más correctas o más complejas (Martín Rojo, 2003; Moreno Cabrera, 2000), aunque se insiste desde la teoría lingüística en la necesidad de evitar distinguir entre el valor lingüístico de las formas de habla y su valoración social, se mantiene la creencia de que existen no sólo hablantes, sino grupos sociales, que bien por su educación, su clase social o su posición socioeconómica, hablan peor o son incapaces de razonamientos abstractos. El resultado es que se interpreta como una cuestión lingüística lo que es un problema social relativo a la diferente valoración de las formas de habla. Estas afirmaciones se aumentan en el caso del alumnado de origen extranjero, justificándose aún más fácilmente ya que aunque conozcan varias lenguas, desconocen precisamente la de la comunidad de acogida. Posteriormente retomaremos el tema de la valoración social de las lenguas.

---

El objetivo de la *teoría del déficit* es eliminar las diferencias, consideradas como déficit y que son el origen de la desigualdad. Para hacerlo propone una enseñanza niveladora (compensatoria), exclusivamente para aquellos alumnos y alumnas que tienen ese déficit. No se fomenta el mantenimiento de las diferencias, sino que las compensa mediante intervenciones específicas que entrañan segregación, aunque controlada. Si nos atenemos al punto de vista lingüístico, objeto de nuestro trabajo, vemos como tampoco se potencia el mantenimiento de la diferencia, puesto que se valoran poco o nada las diversas formas de habla. Su objetivo es sustituir las lenguas y formas de habla minoritarias por aquellas de la mayoría, generando competencia entre lenguas.

Por su parte, la *teoría de la diferencia* surge en el ámbito de la lingüística como respuesta a la teoría del déficit (Kroch y Lavov, 1972; Lavov, 1985). El fracaso escolar se entiende como consecuencia de causas tanto lingüísticas como sociales, entre las que encontramos los prejuicios lingüísticos y la diferente valoración social de las variedades, así como la utilización de esas valoraciones en la formación escolar. Esta teoría no considera necesario atenuar o eliminar las diferencias lingüística y culturales, sino bien al contrario, propicia su mantenimiento asegurando al mismo tiempo las relaciones intergrupales y la creación de espacios comunes. Propugna la no segregación por la forma de habla, no obligando a abandonar la lengua vernácula. Ello obliga necesariamente a los centros de enseñanza a asumirse como espacios multiculturales y abrir sus puertas a la interculturalidad. Martín Rojo (2003) recoge que algunas críticas realizadas a esta teoría se centran en su idealismo, ya que las escuelas no están preparadas para comprender ni para aplicar sus propuestas, porque la labor tradicional de las escuelas ha sido uniformar. La *teoría de la diferencia* se basa en una ideología integradora, razón por la cual establece un vínculo claro entre el mantenimiento de la identidad y de las características culturales y lingüísticas minoritarias y al mismo tiempo no se produzca segregación y que se produzca una verdadera integración de las minorías.

## **1.2. Modelos educativos para atender a la diversidad**

Las ideologías y las teorías educativas sirven para desarrollar los modelos educativos, que se concretarán en políticas educativas que guíen de una manera u otra la práctica educativa. Supuestos de las teorías descritas en el apartado anterior pueden encontrarse en una variedad de modelos educativos para atender a la diversidad, estudiados por diferentes autores, entre los que encontramos a Jordán (1992), Lynch (1992), Teresa San Román (1992), Susana Tovías (1993) y Carbonell (1995a). Los modelos educativos propuestos son los siguientes:

- Modelo Asimilador.
- Modelo de Compensatoria.
- Modelo Multicultural.
- Modelo Intercultural.

*Cuadro 1.2. Evolución de las respuestas educativas a la diversidad cultural del alumnado.*

LYNCH	VERNE	SAN ROMÁN	TOVIÁS
1. Laissez faire 2. Segregación	1. Prehistórica	1. Segregacionista 2. Oscurantista	1. Asimilacionista
3. Compensatoria	2. Compensatoria	3. Especializada	2. Compensatoria
4. Multicultural	3. Lenguas de origen		3. Multicultural
	4. Culturas de origen		
5. Antirracista	5. Antirracista	4. Pluricultural	4. Intercultural

Fuente: Carbonell (1999:100)

Los distintos modelos estudiados se han concretado en diferentes fases en el proceso de adaptación y respuesta a la diversidad en los centros educativos, que hemos recogido en la tabla anterior. Vemos la enorme disparidad terminológica que existe, aunque por lo general todas ellas se estructuran en 4 o 5 etapas. A pesar de esas diferencias, existe una gran coincidencia en cuanto al contenido, los objetivos y los procedimientos que se atribuyen a cada modelo. Incluimos otra tabla, tomada de Martín Rojo (2003) que relaciona las diferentes ideologías, las teorías y los modelos educativos:

Cuadro 1.3. Ideologías, teorías y modelos educativos.

	¿Se facilita el mantenimiento de la identidad y las características culturales y lingüísticas minoritarias?		
	SI	NO	
¿Se promueven las relaciones intergrupales?	SI	INTEGRACIÓN Teoría de la Diferencia MODELO EDUCATIVO INTERCULTURAL	ASIMILACIÓN Teoría del Déficit MODELO EDUCATIVO LAISSEZ FAIRE
	NO	SEGREGACIÓN Teoría de la Diferencia MODELO EDUCATIVO MULTICULTURAL	MARGINACIÓN Teoría del Déficit MODELO EDUCATIVO DE COMPENSATORIA

Fuente: Martín Rojo (2003:59)

### 1.2.1. Modelo asimilador

El *modelo asimilador*, también conocido como *laissez faire*, surge a finales de la Segunda Guerra Mundial y se aplica en algunos países europeos y en Estados Unidos sobre todo hasta los años sesenta. Se basa en la teoría del déficit y pretende que todos aquellos que se incorporen al sistema escolar, procedentes de la inmigración, o con una lengua diferente, se asimilen a la mayoría. El objetivo es adquirir la lengua y asimilarse a la sociedad de acogida. Las acciones van dirigidas exclusivamente a quienes presentan las carencias. Entre los procedimientos y medidas educativas que suelen emprenderse cuando se aplica este modelo destaca la submersión lingüística y cultural, que se realiza en el aula común y sin tratamiento diferenciado, de ahí que se denomine también *laissez-faire*. Un procedimiento muy común es la creación de clases de acogida, cursos de lengua intensivos antes de que los estudiantes ingresen a la enseñanza reglada. Esta opción ha sido muy seguida en países como Estados Unidos, Francia y Canadá. Comentaremos el caso particular de Canadá y en concreto de Quebec. Adoptó este modelo en 1969 y fue modificado al extenderse la convicción de que era preciso adaptar el sistema escolar a la diversidad (Mc Andrew, 2001). Aunque ninguna de las medidas mencionadas conlleva la segregación, las relaciones intergrupales que se establezcan deben realizarse en la lengua dominante.

### 1.2.2. Modelo de compensatoria

Se desarrolla a partir de los años sesenta cuando aumentan las migraciones y empiezan a formarse minorías autóctonas y guetos. Se sustenta también en la teoría del déficit y comparte con el modelo anterior el deseo de conseguir la igualdad de oportunidades desde la asimilación lingüística y cultural. Se dirige solamente al grupo que presenta la carencia y así la enseñanza compensatoria se imparte simultáneamente a otras materias y su contenido es lingüístico y no lingüístico. Destacamos a Estados Unidos entre los países que han hecho uso de políticas basadas en este modelo, primero para la población afroamericana y después para la comunidad hispanohablante.

Entre los peligros de este modelo está el riesgo de convertirse en un mecanismo de exclusión social y de marginación. Para evitarlo es necesario que mantenga su carácter transitorio y personalizado, no aplicándose nunca de forma universal, ya que corre el peligro de convertirse en un programa terminal, del que los alumnos y alumnas nunca saldrán. A este respecto Martín Rojo (2003:51) comenta:

*“Es obligado que se vigilen las estrategias niveladoras y su contenido y que se garantice el regreso a la enseñanza normalizada en un plazo normalizado de tiempo. De lo contrario, se estaría dando amparo a un mecanismo de desviación encubierta del sistema educativo: un verdadero callejón sin salida para los alumnos involucrados”.*

Este modelo requiere que los niveles de lengua precisos en cada nivel estén definidos, qué contenidos se consideran imprescindibles, cómo se debe hacer la incorporación de los estudiantes... Debe tenderse a la integración en el centro de enseñanza y en los grupos de referencia. Entre los efectos negativos de este modelo estarían la posible pérdida de la lengua de origen y, con ella, la pérdida de la identidad social y la aculturación a la sociedad de acogida.

### 1.2.3. Modelo multicultural

Surge en los años ochenta en los países europeos y supone la quiebra del etnocentrismo. Aparece vinculado a la teoría de la diferencia, ya que no pretende la asimilación cultural, sino que trata de facilitar el mantenimiento de la identidad y de los rasgos lingüísticos y culturales diferenciales. No obstante, exige cierta precaución, ya que si se aplica solamente a quienes pertenecen a minorías culturales y lingüísticas y no se fomentan las relaciones intergrupales puede derivar en un modelo segregador. Martín Rojo (2003) cita como ejemplo de aplicación mesurada el Programa de Enseñanza de la Lengua y la Cultura de Origen (ELCO) impartido

---

exclusivamente a un sector de la población escolar, fuera del horario normal de las clases y fuera del currículo. Otras medidas desarrolladas, fueron las implantadas en Canadá en la década de los ochenta, que tenían como fin la sensibilidad y formación del profesorado sobre la diversidad del alumnado. Se realizaron materiales didácticos, así como proyectos para fomentar la participación de las familias en las escuelas. Dichas acciones dieron sus frutos y la diversidad pasó a considerarse como un elemento constitutivo de la escuela, aunque debemos precisar que dicho modelo no fomenta necesariamente las relaciones intergrupales ni da lugar a una realidad intercultural. Uno de los peligros de este modelo reside en el carácter folclórico y simple de las actividades multiculturales que a veces se realizan en los centros, como señalan Carbonell (1995a:70):

*“Las fiestas y actos multiculturales en ocasiones consisten, en enseñar al gitano y al extranjero a ser precisamente el estereotipo de gitano o extranjero, es decir, en enseñar al marginado a serlo”.*

No obstante este modelo disminuye la presión asimiladora y fomenta una realidad más compleja y menos homogénea en la que diversos colectivos y personas pueden verse representados. Además favorece el multilingüismo en los centros.

#### **1.2.4. Modelo intercultural**

Surge a mediados de los años ochenta y se basa en la ideología integradora. Así mismo, se apoya en la teoría de la diferencia y se dirige a toda la comunidad educativa. Supone una nueva concepción de la organización de los centros, deberán introducirse contenidos relativos a las lenguas y culturas de todo el alumnado. Busca puntos comunes y lugares de encuentro entre las diferentes culturas al fomentar el conocimiento mutuo y el desarrollo de formas de convivencia en las que todos se vean representados.

En cuanto a la enseñanza de las lenguas y las culturas de origen no se restringe sólo a la comunidad que las tiene como vernáculas, sino que se incorporan al currículo, de esta forma son accesibles a toda la comunidad, fomentando la adquisición de una competencia lingüística y cultural. Mencionaremos los programas diseñados por Byram (2001) para trabajar la competencia intercultural, en los que los alumnos y alumnas aprenden a observarse a sí mismos y a los otros, a reflexionar sobre las sociedades en las que viven...

## 2. Diversidad y exclusión social

Analizados ya los conceptos de diversidad y desigualdad, introduciremos un tercer concepto: el de exclusión y su contrario, la inclusión. El problema se origina cuando no hay integración, en ese momento aparece la exclusión social del sistema educativo. Ésta constituye el primer paso en el proceso de marginación, que desemboca en la exclusión del sistema productivo y por ende, en la exclusión de la sociedad misma (Cummins, 1994). Carbonell (2002) y Vila (2002) afirman que no se trata de un problema de tipo cultural, sino social, que utiliza dicha diversidad cultural como legitimación de la exclusión social.

### 2.1. ¿Qué entendemos por exclusión social?

El término exclusión social, no siendo un concepto nuevo, está adoptando en las últimas décadas dimensiones cada vez más preocupantes. La sociedad de la información está marcando una triple diferencia (Echeita, 2006): por un lado, la seguridad de los privilegiados de un trabajo fijo y pleno disfrute de los derechos individuales; la inseguridad de los que tienen los trabajos eventuales, en permanente estado de ansiedad y la exclusión del mercado laboral de amplias capas de la población. Pero el fenómeno de exclusión social no sólo se circunscribe a la pobreza económica, sino que abarca también la falta de participación y problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación y al empleo. García (2003:3) realiza una metáfora del significado de exclusión:

*“El concepto de pobreza se ha construido desde una metáfora espacial de “arriba y abajo” es decir, desde la estructuración del espacio social. Los pobres son los que están debajo de la escala social y la medición de la pobreza se hace con indicadores económicos... La exclusión, por el contrario se construye sobre la metáfora de “dentro y fuera”; los excluidos son los que no cuentan, son insignificantes y sobran... La exclusión añade a la pobreza la impotencia, la fragilidad de los dinamismos vitales, los contextos inhabilitantes. Mientras los pobres iban en la última fila del autobús, los excluidos no llegaron a subir a él, son poblaciones sobrantes”.*

A continuación presentaremos algunas definiciones de exclusión, así Vélaz de Medrano (2002:291) habla de:

*“Proceso de apartamiento de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, que conduce a una pérdida de autonomía para conseguir los recursos necesarios para vivir, integrarse y participar en la sociedad de la que se forma parte”.*

---

Essomba (2008:164), por su parte, lo define como “la dinámica social que expulsa a algunos ciudadanos o grupos de ellos de los circuitos ordinarios de funcionamiento de una sociedad”.

Ante este panorama, solamente desde un sistema escolar que incluya las diferencias, podremos prevenir las desigualdades. La educación se convierte en una poderosa herramienta para luchar contra la exclusión:

*“La educación puede ser un factor de cohesión social si procura transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos y al mismo tiempo evita ser (ella misma) un factor de exclusión social” (UNESCO, 1999:59).*

## **2.2. Educación inclusiva como educación para todos**

El término inclusión inicialmente estuvo muy relacionado con las necesidades educativas especiales de algunos alumnos y alumnas, pero posteriormente pasó a abarcar a la educación en general, promoviendo la idea de que la escuela debe ser para todos y todas las niñas, con independencia de sus características y deficiencias. La propuesta que hace es que todos los niños pueden aprender en la vida normal de una escuela en la que la diversidad se entiende como un valor añadido (Stainback y Stainback, 1999). Como apuntan Corbett y Slee (2000:134):

*“La educación inclusiva es una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva”.*

El sistema escolar garantiza el acceso a la escuela de todos los niños y niñas en edad de escolarización obligatoria, el problema estriba en que no se garantiza de igual manera que todos disfruten de la misma experiencia de cómo y qué se aprende en ella, así como de lo que se vive, como señala Parrilla (2002:17):

*“En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos, la igualdad de metas... Las reformas integradoras consisten más en un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas”.*

Como educadores debemos tener en cuenta los obstáculos que parte del alumnado tiene para acceder a ella (pertenecen a un grupo sociocultural determinado, desconocen la lengua que en ella se utiliza...). De ahí la importancia de desarrollar políticas educativas que aseguren no sólo la escolarización de los niños extranjeros, sino que les garanticen una educación de calidad, basada en la equidad. Esto no es siempre fácil y aparecen numerosos problemas para hacer realidad un sistema educativo en el que la consecución de aprender a vivir juntos forme parte de una enseñanza de calidad (Vila, 2003).

A pesar de las distintas reformas y cambios efectuados, nuestro actual sistema educativo tiene serias dificultades para acoger la idea misma de diversidad y en especial en la etapa de educación Secundaria (Martín y Mauri, 1997; Gimeno, 1999a, b, 2000; Echeita, 1999, 2002, 2006). Las exclusiones encubiertas de la escuela de la integración continúan en todos los países. Hay millones de niños y niñas que son excluidos de forma tan natural, que se vuelven invisibles a nuestros ojos (Gentile, 2001). Estamos proponiendo un cambio profundo en nuestros sistemas educativos:

*“Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas, estilos del profesorado y roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes“(Barton, 1998: 85).*

Que la educación es un derecho y una necesidad para todos y que los alumnos y alumnas deben disfrutarlo en igualdad de condiciones se ha convertido prácticamente en un tópico. Al profundizar en las explicaciones, observamos que ese “todos” es sinónimo de la mayoría, o de casi todos, lo que implica que “algunos”, por un motivo u otro, quedarán fuera de tan digna aspiración universal.

### **2.2.1. Características de los espacios inclusivos**

Abordamos las características que deben tener los espacios educativos impregnados de la filosofía inclusiva, así López Melero (2004) los resume en las siguientes:

- La diversidad del alumnado es un valor y no un defecto. No implica superioridad ni inferioridad de unos u otros.

- 
- El aula se concibe como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde el alumnado comprende que todos pueden aprender, cada uno con su estilo.
  - Se buscan las metodologías que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias de “aprender a aprender”.

Stainback y Stainback (1999) enumeran las características más significativas de las aulas inclusivas, que creemos deben estar presentes en todas nuestras prácticas educativas:

- Todos los niños y niñas pertenecen a un grupo y por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo.
- Debe favorecerse el respeto por los derechos de cada miembro del grupo.
- Debemos ayudar a los alumnos y alumnas a conseguir los objetivos curriculares adecuados.
- Proponen la intervención de los especialistas dentro del aula para:
  - Fomentar las redes naturales de apoyo. La tutoría entre iguales puede ser un buen ejemplo.
  - Debe dejarse la responsabilidad del aprendizaje y de la ayuda mutua entre los miembros del grupo. Debemos abandonar la idea del profesor como responsable del control total del aula.
  - Provocar la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.

La flexibilidad debe envolver todas nuestras actuaciones. No existen las respuestas simples y universales a los problemas suscitados en todos los ambientes y momentos.

La inclusión debe entenderse entonces como un proceso abierto, dinámico, que busca respuesta para atender a la diversidad y que lleva implícita la idea de que todos los miembros de la comunidad deben participar y que sólo de esa manera se logrará la transformación paulatina de los centros y sus prácticas pedagógicas.

### **3. La Educación Intercultural como forma de inclusión**

#### **3.1. Multiculturalidad e interculturalidad**

Tanto el término interculturalidad como el de multiculturalidad hacen referencia a un mismo hecho de partida: el contacto directo entre personas diferentes. En el caso de la *multiculturalidad*, los grupos conviven dentro de

una misma zona y se respetan, pero entre ellos no existe contacto alguno y actúan sin que se produzcan interacciones o intercambios de experiencias entre ellos. En la *interculturalidad* sucede lo contrario. Los individuos pertenecientes a diferentes culturas se interrelacionan y entran en contacto. Así Muñoz Sedano (1997:99) afirma:

*“La aceptación generalizada del término interculturalismo hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos multiculturalismo y pluriculturalismo denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas de una misma sociedad. Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así, es más frecuente el término multicultural en la bibliografía anglosajona y el intercultural en la europea”.*

Nosotros hemos optado por el término intercultural, pero es frecuente encontrar en la literatura pedagógica el concepto multicultural. Parece relevante retomar la distinción entre ambos conceptos y justificar el por qué de nuestra elección. Barandica (1999) diferencia ambos conceptos de la siguiente manera:

*Cuadro 1.4. Diferencias entre Educación Multicultural e Intercultural*

<b>EDUCACIÓN MULTICULTURAL</b>	<b>EDUCACIÓN INTERCULTURAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sólo contempla actuaciones en escuelas donde hay presencia de alumnado de diversos orígenes étnico-culturales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Propone extender la EI a todas las escuelas, no solo a aquellas con presencia de minorías.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se limita a los aspectos curriculares, donde incluye tópicos culturales de los diferentes colectivos minoritarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Incorpora las propuestas educativas en proyectos de carácter social y expresa el establecimiento de relaciones igualitarias entre culturas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce la escuela como un espacio para recrear las relaciones interétnicas, pero desde una concepción estática de las culturas y tratando prioritariamente las diferencias entre ellas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Los conceptos de cultura e identidad cultural son dinámicos. Se fijan no sólo en las diferencias, sino también en las similitudes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Plantea metodologías que aproximen a los diferentes colectivos, estimulen el conocimiento mutuo, desarrollen el diálogo y luchen contra los prejuicios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se pretende el enriquecimiento y la comprensión mutua mediante aprendizajes basados en los fondos culturales de cada una.</li> </ul>

Fuente: Barandica (1999)

Si llevamos estos conceptos a la temática de nuestro trabajo, vemos que en el ámbito de la enseñanza en general y en particular en el aprendizaje de la segunda lengua (L2), la situación deseable es la de *interculturalidad*, es

---

decir, que el alumnado de las diferentes culturas no sólo se conozcan, sino que se respeten, comprendan las peculiaridades de cada uno y las acepten.

### 3.2. Definición de Educación Intercultural

Es una idea consensuada que la interculturalidad no es una forma retórica o políticamente correcta de hablar de inmigración. España, en estos últimos años, se convirtió en uno de los principales países de destino de inmigrantes dentro de la Unión Europea, aunque la crisis acaecida ha supuesto el retorno a sus países para muchos de estos inmigrantes. Ha sido una inmigración muy heterogénea, desigualmente repartida por todo el territorio español y con la característica de que muchas de estas personas han venido para quedarse (Cachón, 2007), es decir, no sólo en busca un proyecto económico, sino de un auténtico proyecto de vida.

No podemos obviar que existe una trayectoria recorrida por la Educación Intercultural. Casi nadie pone en duda que es una educación para todos y no sólo para las minorías o los inmigrantes. La Educación Intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación (Aguado Odina, 2004a). Su objetivo es dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo. Pero, ¿desde dónde surge la Educación Intercultural? Supone una etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias y muy vinculada a formulaciones educativas afines, como puede ser la educación global, la educación inclusiva, educación antirracista, educación multicultural.

A continuación analizaremos diferentes definiciones sobre Educación Intercultural. La primera de ellas es la que nos aporta Besalú cuando plantea que:

*“La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la*

*diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.” (Besalú 2002:71).*

Por su parte, Teresa Aguado Odina (2004a: 40) nos ofrece ésta:

*“La reflexión sobre la educación, entendida como elaboración cultural y basada en la valoración de la diversidad cultural. Promueve prácticas educativas dirigidas a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto. Propone un modelo de análisis y de actuación que afecte a todas las dimensiones del proceso educativo. Se trata de lograr la igualdad de oportunidades (entendida como oportunidades de elección y de acceso a recursos sociales, económicos y educativos), la superación del racismo y la competencia intercultural en todas las personas, sea cual sea su grupo cultural de referencia”.*

De esta definición se derivan algunos objetivos básicos para la práctica y la investigación educativa:

- La meta última que hay que lograr es la reforma en la educación, de manera que se permita al alumnado de diversos grupos experimentar una educación equitativa y una efectiva igualdad de oportunidades.
- Los cambios en el sistema educativo deben incluir cambios no sólo en el curriculum, sino en todas las dimensiones del proceso: actitudes y formación del profesorado, estrategias de enseñanza, agrupamientos y evaluaciones, metas y normas el centro...
- Hay que atender a la integración de contenidos y a los procesos mediante los que se construye el conocimiento.
- La educación recibida debe garantizar no sólo la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, sino la igualdad de experiencias eficientes y potenciadoras.
- La superación del racismo y la discriminación exige el análisis de las actitudes raciales del alumnado y del profesorado. Se trata de desarrollar actitudes y valores democráticos y desarrollar la competencia necesaria para desenvolverse en medios socioculturales diversos.

Lo intercultural, como propuesta educativa, está vinculado a procesos de intercambio de personas y grupos. A continuación reproducimos un cuadro sobre algunos aspectos relevantes de la Educación Intercultural: definición y objetivos, características y fines:

Cuadro 1.5. Educación Intercultural: definición, objetivos y fines.

DIMENSIONES	CARACTERÍSTICAS
Definición y objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las diferencias se sitúan en el foco de la reflexión en educación.</li> <li>• Las diferencias son la norma, no están asociadas a deficiencias o déficits respecto a un supuesto patrón ideal</li> <li>• Las diferencias culturales son dinámicas y cambiantes, adaptativas. No son etiquetas estáticas, monolíticas e inamovibles.</li> <li>• La diversidad cultural se refiere a las diferencias en los significados que generamos, que compartimos con un determinado grupo (valores, criterios de conducta, roles sociales, formas de adquirir y legitimar el conocimiento...).</li> <li>• Se dirige a todos los miembros y sectores de la sociedad.</li> <li>• Se propone el logro de la igualdad de oportunidades educativas de todos los grupos socioculturales. La igualdad de oportunidades se entiende no sólo como acceso a la educación sino como logro de beneficios que de ella obtienen. Especialmente el logro de una vida digna.</li> <li>• Se orienta a desarrollar competencias interculturales en todos los estudiantes y profesores.</li> <li>• Un objetivo básico es la superación del racismo y la discriminación, como hecho individual e institucional.</li> </ul>
Fines	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es un instrumento para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar.</li> <li>• Contribuye a la cohesión social y su meta es el logro de una educación de calidad para todos.</li> <li>• La escolaridad como vía para garantizar una vida digna para todos.</li> </ul>

Fuente: Aguado Odina (2004)

### 3.3. Principios de la Educación Intercultural

Partiendo de los análisis de Muñoz Sedano (1993), Goenechea (2005) y Besalú y Vila (2007) enunciamos una serie de principios de la Educación Intercultural:

- El reconocimiento, aceptación y valoración de la diversidad cultural, sin etiquetar ni definir a nadie en función de ésta, supone evitar la segregación en grupos.
- La defensa de la igualdad, lo cual implica analizar críticamente las desigualdades de partida de todo el alumnado.

- El fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- La lucha contra el racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos mediante la formación en valores y actitudes positivas hacia la diversidad cultural.
- La visión del conflicto como elemento positivo para la convivencia, siempre que se asuma, se afronte y se intente resolver constructivamente.
- La toma de conciencia del propio bagaje cultural de los profesionales implicados, analizándolo críticamente.
- Mejora el autoconcepto personal, social, cultural y académico de todo el alumnado; es un requisito imprescindible, así como su aceptación incondicional.
- Es relevante todo el alumnado. Se dirige a todos para desarrollar en ellos competencias interculturales.
- Tiene expectativas positivas sobre las capacidades y posibilidades de todo el alumnado.
- Reconoce el derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad.
- Tiene en cuenta las necesidades, experiencias, conocimientos e intereses de todo el alumnado. Es la mejor forma de incorporar la diversidad en la escuela.
- Implica metodologías de enseñanza cooperativas, recursos didácticos adecuados y la comunicación activa entre todo el alumnado.
- Planifica estrategias didácticas para aprender más y mejor, que sirvan para mejorar la relación y la convivencia con los demás.
- Supone la revisión del currículo, eliminando el etnocentrismo, desde referentes universales del conocimiento humano, sin limitarse a los producidos por la cultura occidental.
- Favorece la convivencia entre personas y grupos distintos desde el respeto mutuo, la gestión de los conflictos, la simpatía y la compasión.
- Supone cambios profundos que no se limitan a la escuela.
- Necesita la interacción entre la escuela y la comunidad.
- Requiere un profesorado capacitado para trabajar con la diversidad.

López Reillo (2006) afirma que tanto estos principios, como el concepto de Educación Intercultural se encuentran fuertemente enraizados en las propuestas educativas que pretenden garantizar el derecho de todo alumno a una educación de calidad, como son: la educación democrática, la educación inclusiva, la educación en valores y la educación para la ciudadanía.

---

La Educación Intercultural debe constituirse como una educación de calidad para todos, más allá de la recreación de programas o parcelas específicos con el adjetivo “intercultural”. Su objetivo debe ser mejorar las condiciones de vida y afianzar la propia identidad cultural bajo el reconocimiento y aceptación de esa diversidad, como apunta Besalú (2002:242):

*“No se trata de inventar nada, sino de recrear la mejor tradición pedagógica, aquella que siempre ha tenido claro que para educar a las personas hay que conocerlas, respetarlas y acogerlas en la diversidad. La Educación Intercultural no es más que educación de calidad para todos”.*

### **3.4. Ventajas de la Educación Intercultural vs inclusiva en el aula**

La Educación Intercultural, tiene, por definición, carácter inclusivo. Garantiza que todos los niños disfruten de la experiencia educativa y que aprendan además, desde el respeto de sus propias diferencias y de las de los demás. Educación Intercultural e inclusión son conceptos imbricados en muchos de los objetivos que pretenden:

- Cultivar actitudes de respeto a las culturas diferentes a la propia.
- Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico del alumnado.
- Potenciar la convivencia y la cooperación entre el alumnado culturalmente diferente.
- Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos y alumnas.

En nuestro trabajo, hablar de educación inclusiva va a suponer plantear que todo el alumnado aprende en su grupo, la tutoría se convierte en el escenario de los aprendizajes de todo tipo, desde los contenidos instrumentales hasta el aprendizaje de la lengua vehicular. Por tanto, todas estas ventajas pueden ser aplicadas al objeto de nuestra investigación: cómo se aprende mejor la lengua de la escuela. Morales Orozco (2006) resume las posibilidades de la educación inclusiva:

- Ayuda a nuestros alumnos y alumnas a responder a las necesidades reales de la clase en cualquier área. La ayuda de esa manera está disponible para todos ellos: tanto para los que la necesitan constantemente, como aquellos que sólo la necesitan de forma ocasional.

- No se etiqueta a los alumnos y alumnas por el hecho de salir fuera. Mantienen como referencia al tutor.
- En el caso del aprendizaje de la lengua vehicular, las necesidades comunicativas de unos se equilibran con otras necesidades de los otros.
- La presencia simultánea de dos profesores hace posible que todo el alumnado esté junto, reconozca su diversidad y aprenda en función de sus capacidades y necesidades.
- Ayuda a la diferenciación entre pluralidad cultural y dificultades de aprendizaje del alumnado.
- Permite aprovechar la riqueza cultural de un aula donde hay alumnado de diferentes países.
- Adquirir la competencia comunicativa dota a los alumnos y alumnas de una mayor autoestima, mayor contacto con sus iguales.
- Todo el alumnado podría constituirse en bilingüe gracias al bilingüismo de ganancia, favorecido por el contacto continuo con iguales que hablan una lengua diferente.

#### **4. El alumnado de incorporación tardía en el Sistema Educativo Español y la LOE**

En apartados anteriores vimos como las ideologías y las teorías sirven para el desarrollo de los modelos educativos. La elección de un modelo u otro no es banal, ya que marcará el impulso de unas políticas educativas concretas. Estas políticas educativas surgen como intento de dar respuesta, más o menos acertada, a los cambios sociales que se están viviendo.

En el tema que nos ocupa, la respuesta educativa al alumnado inmigrante, la celeridad de los cambios económicos y políticos ha supuesto que a la hora de elaborar dichas políticas educativas, no siempre se haya dispuesto del tiempo, de los recursos humanos y económicos necesarios. Desde estas premisas analizaremos el tratamiento educativo que se da al alumnado extranjero en la legislación, primero en la LOE y luego en la normativa específica de nuestra comunidad, Castilla y León.

La integración tardía en el sistema educativo deriva fundamentalmente del fenómeno de la inmigración. Motivo por el cual, nuestros centros educativos han escolarizado un importante número de alumnado con un bagaje cultural, formativo y lingüístico muy diverso, que va a requerir una respuesta educativa diferenciada que garantice la inclusión. Castilla (1999) especifica la gran diversidad del alumnado de incorporación tardía, desde alumnos y alumnas no escolarizados en su país de origen, alumnos y alumnas escolarizados en centros educativos parecidos a los nuestros, aquellos que

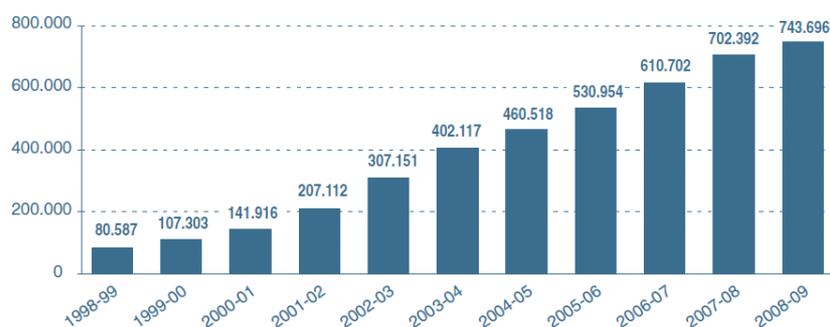
desconocen las lenguas oficiales de España, hasta otros que conocen la lengua. Por tanto, las respuestas educativas deberán partir de sus supuestos personales y escolares.

#### 4.1. El alumnado extranjero en nuestro país: datos y estadísticas

Echaremos una mirada a las estadísticas oficiales, para determinar la magnitud del fenómeno que nos ocupa: el alumnado inmigrante. Veremos en particular la evolución observada en nuestro país, cuáles son las comunidades autónomas que más alumnado acogen, así como su procedencia y cómo están distribuidos según la titularidad del centro. Según los datos del MECED (2009), el incremento de alumnado extranjero continuó y en el curso 2007/2008 fue del 14,0% con respecto al curso anterior, lo que supuso una variación absoluta de 85.300 alumnos y alumnas.

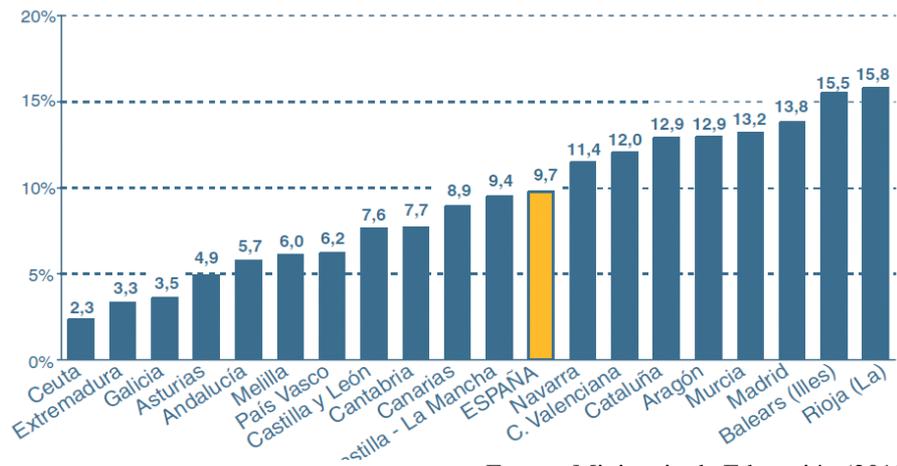
Gráfico 1.1. Evolución del alumnado extranjero en España

	Cursos			
	1998-99	2003-04	2007-08	2008-09
<b>TOTAL</b>	<b>80.587</b>	<b>402.117</b>	<b>702.392</b>	<b>743.696</b>
E. Infantil	12.387	78.986	119.980	124.211
E. Primaria	34.017	174.348	295.477	305.520
Educación Especial	178	1.331	2.838	3.454
E.S.O.	22.558	107.907	199.548	213.530
Bachilleratos	6.295	15.520	28.294	32.085
Formación Profesional	2.648	14.682	35.218	40.197
Enseñanzas de Régimen Especial	..	9.343	21.037	20.183
No consta enseñanza (EE. Rég.General)	2.504	-	-	4.516



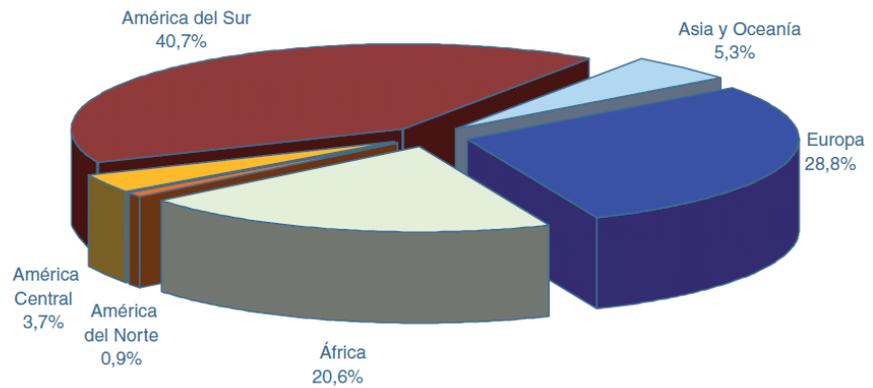
Fuente: Ministerio de Educación (2010)

Gráfico 1.2. Porcentaje del alumnado extranjero sobre el total del alumnado, por comunidad autónoma. E.E. Régimen General no universitario. Curso 2008-2009.



Fuente: Ministerio de Educación (2010)

Gráfico 1.3. Distribución porcentual de los inmigrantes por procedencias geográficas



Fuente: elaboración propia (2010)

*Gráfico 1.4. Distribución del alumnado extranjero por titularidad/ financiación del centro. Curso 2008/09*

	% Total	% Centros públicos	% Enseñanza concertada	% Ens. privada no concertada
<b>TOTAL</b>	<b>100,0</b>	<b>82,7</b>	<b>14,2</b>	<b>3,1</b>
Andalucía	100,0	86,8	5,6	7,7
Aragón	100,0	78,5	19,0	2,5
Asturias (Principado de)	100,0	80,4	18,4	1,2
Baleares (Illes)	100,0	82,9	14,9	2,3
Canarias	100,0	89,3	4,6	6,0
Cantabria	100,0	70,1	28,8	1,1
Castilla y León	100,0	76,9	22,3	0,8
Castilla-La Mancha	100,0	90,8	8,9	0,3
Cataluña	100,0	84,2	15,1	0,7
Comunitat Valenciana	100,0	86,8	11,8	1,4
Extremadura	100,0	90,3	9,1	0,6
Galicia	100,0	84,1	14,5	1,3
Madrid (Comunidad de)	100,0	75,8	17,8	6,4
Murcia (Región de)	100,0	89,1	10,0	0,9
Navarra (Comunidad Foral de)	100,0	79,5	20,4	0,1
País Vasco	100,0	66,9	32,4	0,7
Rioja (La)	100,0	78,1	21,7	0,2
Ceuta	100,0	89,9	10,1	0,0
Melilla	100,0	94,3	5,4	0,3

Fuente: elaboración propia (2010)

Un 82,7% se matriculó en centros públicos, mientras que sólo un 17,3 % lo hizo en centros concertados/privados, datos que evidencian el mal reparto de estudiantes entre ambas redes educativas.

Entre las recomendaciones que hace el Informe del Consejo Escolar (2009) a las diferentes Comunidades autónomas y de igual manera al Ministerio de Educación, es la de equilibrar el número de alumnos y alumnas en ambas redes. Conmina también a las Comisiones de Escolarización a que elaboren informes donde expliciten los criterios por los que asignan más alumnado extranjero a los centros públicos.

*Cuadro 1.6. Alumnado extranjero por enseñanza en Castilla y León. Curso 2009-2010.*

	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Castilla y León
<b>RÉGIMEN GENERAL</b>										
E. INFANTIL PRIMER CICLO	57	63	26	11	94	29	49	91	1	421
E. INFANTIL SEGUNDO CICLO	443	867	494	183	357	595	321	675	183	4118
E. PRIMARIA	1.273	2235	1.461	502	1.069	1.435	761	2102	500	11338
EDUCACIÓN ESPECIAL	12	18	11	5	8	15	7	25		101
ESO.	799	1395	1.072	329	860	849	537	1419	346	7606
BACHILLERATO	75	196	166	49	277	106	41	235	48	1193
C.F. GRADO MEDIO	64	222	89	49	112	67	45	164	27	839
C.F. GRADO SUPERIOR	41	119	50	36	119	48	15	162	20	610
PCPI	122	184	173	63	115	180	48	197	79	1161
<b>RÉGIMEN ESPECIAL</b>										
CFGM ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO	1				1	1	1			4
CFGS ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO	2	2	2		2			2		10
OTRAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS	3	2		1		2	1			9
ENSEÑANZAS MUSICALES	4	36	29	9	36	14	8	22		158
ENSEÑANZAS DANZA								6		6
ENSEÑANZAS IDIOMAS	58	228	345	107	608	193	87	215	32	1873
ENSEÑANZAS DE ADULTOS										
ENSEÑANZAS DE ADULTOS	397	795	470	233	777	542	272	644	125	4255
<b>TOTAL</b>	<b>3.351</b>	<b>6.362</b>	<b>4.388</b>	<b>1.577</b>	<b>4.435</b>	<b>4.076</b>	<b>2.193</b>	<b>5.959</b>	<b>1.361</b>	<b>33.702</b>

Fuente: Junta de Castilla y León (2010)

---

En lo que se refiere a la estadística de alumnado inmigrante en nuestra comunidad, en la tabla anterior puede verse el alumnado matriculado en cada enseñanza. Puede apreciarse, como nuestra provincia, Segovia, tiene un alto porcentaje de inmigrantes, si consideramos el número de habitantes totales.

#### **4.2. Marco legislativo actual: la LOE**

La LOE, promulgada el 3 de mayo de 2006, es la ley que enmarca y organiza en la actualidad la educación en España. Nos detendremos en el análisis de sus objetivos, principios y fines con el objetivo de descubrir su base ideológica, los valores que promueve... En resumen: el tipo de sociedad y ciudadanos que pretende. Buscaremos el tratamiento que se da a conceptos claves en nuestro trabajo, como son diversidad e inclusión, así como el tratamiento que se da al alumnado extranjero y en especial al de incorporación tardía.

En el Preámbulo se nos dan algunas claves para situar la Ley: la educación se convierte en garantía del bienestar individual y colectivo, sin importar el sector social, así aparece:

*“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual. Países muy diversos, con sistemas políticos distintos y gobiernos de diferente orientación, se están planteando ese objetivo. España no puede en modo alguno constituir una excepción.”*

Propone mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de educación con la equidad de su reparto y así se valora la generalización de la educación en nuestro país, sin olvidar garantizar una efectiva igualdad de oportunidades:

*“La generalización de la educación básica ha sido tardía en nuestro país. Aunque la obligatoriedad escolar se promulgó en 1857 y en 1964 se extendió desde los seis hasta los catorce años, hubo que esperar hasta mediados de la década de los ochenta del siglo pasado para que dicha prescripción se hiciese realidad. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades. Al mismo tiempo, se les debe garantizar una igualdad efectiva de oportunidades, prestando los apoyos*

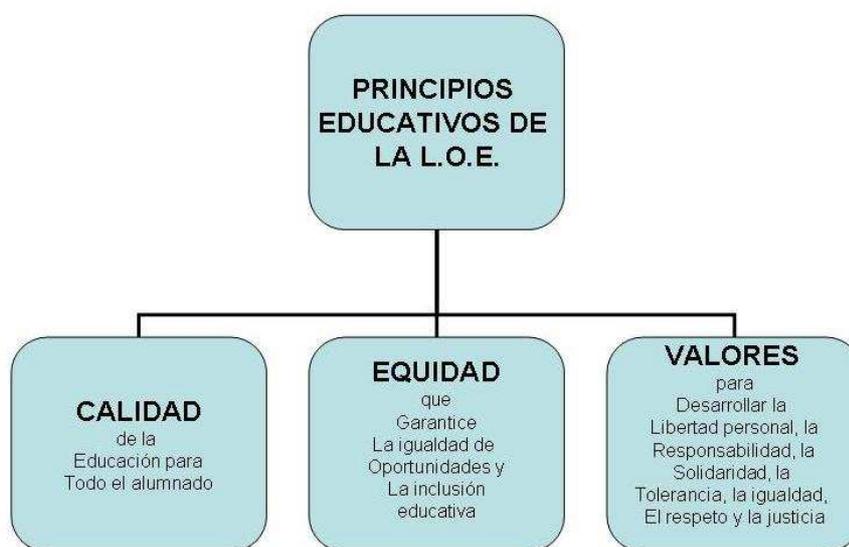
*necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados”.*

Se insiste en que las etapas obligatorias, Primaria y Secundaria, deben basarse en la Atención a la Diversidad educativa del alumnado.

En cuanto a los principios que sustentan la Ley, indica que se ha configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y que se inspira en los siguientes principios:

- a) La *calidad de la educación* para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- b) La *equidad*, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- c) La *transmisión y puesta en práctica de valores* que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como aquellos que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación.

Cuadro 1.7. Principios educativos de la LOE



Fuente: elaboración propia (2010)

---

Especial interés tiene, para contextualizar nuestro trabajo, el Título II, que se dedica a la Equidad en educación. Aborda la atención a los grupos de alumnos y alumnas que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. La respuesta educativa a todo el alumnado se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social. La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todo el alumnado. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. La Ley trata asimismo la compensación de las desigualdades a través de programas específicos desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una intervención educativa compensatoria y a través de las becas y ayudas al estudio, que tienen como objetivo garantizar el derecho a la educación a los estudiantes con condiciones socioeconómicas desfavorables. La escolarización en centros públicos y privados concertados debe garantizar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares del alumnado con necesidad de apoyo educativo.

Es en el Capítulo I, dentro de lo referente al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, donde se dedica un apartado completo al *Alumnado de Incorporación Tardía al Sistema Educativo*. Se afirma que corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos y alumnas que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará en la edad de escolarización obligatoria. Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación. Se conmina a las administraciones a la creación de programas específicos para el alumnado que presente graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos y alumnas en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje. De la misma manera, corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que las familias o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre

los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.

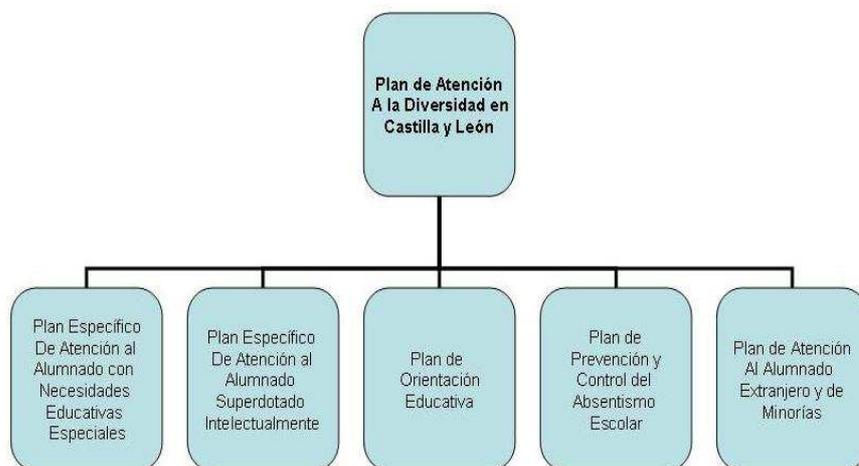
En el Capítulo III, se aborda el *equilibrio en la admisión de alumnos y alumnas*, con el fin de asegurar la calidad educativa para todos y la igualdad de oportunidades. Las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para ello, se habla de establecer la proporción de alumnos y alumnas de estas características que deban ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos necesarios a los centros para ofrecer dicho apoyo. Podrán reservar una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados. Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos y alumnas por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía.

### **4.3. El Plan Específico de Atención al alumnado Extranjero de Castilla y León**

Las actuaciones con el alumnado extranjero se rigen en Castilla y León por el Plan Específico de Atención al alumnado Extranjero que se encuentra dentro del Marco de Atención a la Diversidad en Castilla y León, aprobado en el año 2004. En la introducción se explica cómo pretende garantizar la igualdad de oportunidades en educación. Para dar respuesta a las diferentes diversidades del alumnado, el plan se concreta en cinco planes específicos:

1. Plan específico de Atención al Alumnado con necesidades educativas especiales.
2. Plan específico de Atención al Alumnado Superdotado intelectualmente.
3. Plan de Orientación Educativa.
4. Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar.
5. Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

Cuadro 1.8. Plan de Atención a la Diversidad y Planes Específicos de Castilla y León.



Fuente: elaboración propia (2010)

Para contextualizar lo que será nuestro trabajo de investigación, necesitamos conocer, en primer lugar, la política educativa de nuestra comunidad: el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías*. En dicho plan se define al *alumnado extranjero* como aquel que no posee la nacionalidad española. Se encuadra dentro del alumnado con diversidad cultural. Considera a estos colectivos en riesgo escolar como se indica en el siguiente fragmento:

*“(..) Estos colectivos de alumnos, aunque constituyen una proporción minoritaria en el conjunto del alumnado total, son considerados una población escolar de riesgo, ya que muestran con frecuencia necesidades educativas específicas asociadas a una acusada diversidad cultural y concurren también en muchos casos circunstancias de desventaja social. El alumnado que se caracteriza por una acusada diversidad cultural presenta también una alta proporción de necesidades educativas específicas. En torno al 50% de todo el alumnado extranjero y de minorías presenta este tipo de necesidades” (JCyL, 2004:7).*

Se refiere también al alumnado con necesidades de compensación educativa como una clase de alumnado con necesidades educativas específicas. Generalmente estas necesidades son de carácter temporal, socioeconómicas

o culturales, sin que haya discapacidad personal añadida. Las acciones programadas se plantean “*dirigidas al alumnado extranjero y de minorías, basadas en el análisis de la realidad y necesidades educativas de este alumnado*”. El modelo de intervención por el que se aboga está marcado por las siguientes características:

1. *Igualdad de oportunidades*: poner en marcha todas las medidas para garantizarla.
2. *Atención integral*: las medidas deben diseñarse desde diversos ámbitos.
3. *La Educación Intercultural*: se habla de dirigirla a toda la población escolar.
4. *La escolarización generalizada* de estos colectivos.
5. *Continuidad* del proceso educativo.
6. *Diversificación de vías* de atención.
7. *Coordinación de medidas*.
8. *Actualización normativa*, a fin de garantizar una intervención competente.
9. *Innovación didáctica*, donde se contemplan actividades extraescolares y dirigidas a favorecer la inserción.
10. *Adecuación curricular*: de contenidos y materiales. Se menciona específicamente los contenidos lingüísticos, las adaptaciones bilingües, los aprendizajes instrumentales básicos.
11. *Especificidad de la atención*: se contemplan toda una dotación específica de recursos humanos, como son el profesorado de Educación Compensatoria, de Servicios a la Comunidad, los mediadores socioculturales, traductores y profesores de otras lenguas.

#### **4.3.1. Los objetivos**

En cuanto a los objetivos, podemos indicar que solamente el primero hace referencia a toda la población, mientras el resto se dirige exclusivamente al alumnado extranjero. Echamos de menos un planteamiento de la Educación Intercultural para toda la población escolar que verdaderamente sirva para evitar la discriminación y la exclusión social. Ofrecemos un cuadro resumen con los objetivos del Plan de Atención a la Diversidad del Alumnado Extranjero:

*Cuadro 1.9. Objetivos del Plan de Atención al Alumnado Extranjero de Castilla y León.*

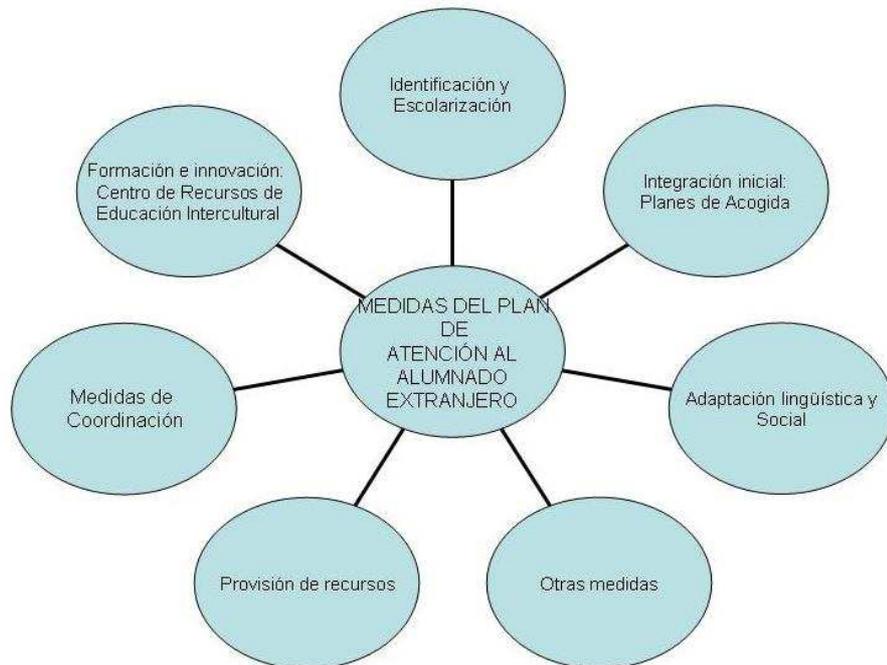
<b>OBJETIVOS</b>
1. Lograr unos adecuados niveles de competencia intercultural, actitudinal y aptitudinal, para el alumnado en general y particularmente para el alumnado que presenta una acusada diversidad cultural.
2. Propiciar una adecuada respuesta al alumnado con diversidad cultural a partir de una escolarización equilibrada.
3. Lograr una rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno.
4. Garantizar el conocimiento de la lengua vehicular de la enseñanza (aprendizaje del español).
5. Desarrollar las habilidades sociales básicas, a partir de la consideración de su cultura de origen y en un contexto integrador.
6. Dominar los contenidos curriculares instrumentales, mediante medidas de apoyo específico y de refuerzo educativo.
7. Conseguir la asistencia regular del alumnado con diversidad cultural.
8. Dotar de una respuesta autónoma y adaptada a las necesidades y características propias de nuestra Comunidad en la atención educativa a la diversidad cultural.

#### **4.3.2. Medidas educativas**

Para el logro de dichos objetivos, se plantean una serie de medidas como son:

- Identificación y escolarización.
- Medidas de integración inicial: los Planes de Acogida.
- Medidas de Adaptación Lingüística y Social.
- Otras medidas de atención educativa.
- Medidas de formación e innovación: el Centro de Recursos de Educación Intercultural.
- Medidas de coordinación.
- Provisión de recursos.

*Cuadro 1.10. Medidas del Plan Específico de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.*



Fuente: elaboración propia (2010)

En cuanto a las **medidas de identificación y escolarización**, se contempla en este apartado el establecimiento de unos criterios homogéneos para identificar al alumnado con diversidad cultural. Se propone establecer directrices específicas para escolarizar a dicho alumnado, con objeto de equilibrar su distribución y fomentar su integración. Se contempla una posible disminución de la ratio en aquellos grupos que escolarizan alumnado con necesidades de compensación educativa (se podrá autorizar hasta el 20 por ciento de alumnos y alumnas de lo establecido por ley).

Por último se plantea una serie de medidas para lograr una escolarización plena de este alumnado en el sistema educativo y se habla del Programa Específico para la Prevención y el Control del Absentismo Escolar.

En cuanto a las **medidas de integración inicial: los planes de acogida**, son especialmente importantes en los momentos iniciales de la llegada del alumno extranjero al centro. Para ello se consideran en el plan una serie de medidas relativas a la acogida del alumnado:

- *Previas al momento de la acogida.* Tienen un carácter preparatorio. Entre ellas señalamos: actividades formativas específicas, experiencias exitosas de otros centros, elaborar las bases para realizar un plan de acogida de centro
- *Relativas al diseño del plan:* trabajando la aceptación del alumno. Debe asegurarse el conocimiento del contexto, la temporalización a establecer, así como las diferentes personas responsables y el proceso a seguir. Se debe contemplar la atención a los aspectos lingüísticos, curriculares y actitudinales. Todo ello sin olvidar la coordinación con las familias, a través de actividades informativas dirigidas a las familias de origen extranjero. La finalidad es posibilitarles la participación en todo el proceso educativo.

En cuanto a las **medidas de Adaptación Lingüística y Social**, se contempla la creación de un número suficiente de aulas ALISO (Aulas de Adaptación Lingüística y Social), para garantizar una rápida adaptación lingüística al alumnado que acaba de llegar. También se pueden establecer Proyectos de Adaptación Lingüística Inicial, en aquellos centros que no puedan utilizar el recurso del aula ALISO.

Se contemplan **otras medidas de atención educativa** que pretenden facilitar los procesos de carácter compensador, así como potenciar la educación de carácter intercultural con todo el alumnado. Se contempla la profundización en valores, el trabajo con la igualdad de derechos y trabajar el contacto directo entre culturas. En este mismo apartado se contemplan otra serie de acciones, como son la inclusión en programas de aprendizaje básicos, potenciar las medidas de apoyo lingüístico, los programas basados en el reforzamiento de la lengua y cultura del país emisor y la potenciación del asesoramiento pedagógico.

#### **4.3.2.1. Medidas de formación e innovación: el Centro de Recursos de Educación Intercultural**

Para ello se propone la creación de un Centro de Recursos de Educación Intercultural (CREI) que tendrá carácter regional. La idea es que aporte apoyo técnico y didáctico a la comunidad educativa en relación al alumnado con diversidad cultural. Entre las funciones fundamentales del centro se señala el desarrollo de actuaciones de Educación Intercultural, asesorar al profesorado, servir de referencia a los asesores, preparar materiales, la relación con otras comunidades... Otro pilar fundamental será la potenciación de experiencias de innovación educativa, primando los proyectos novedosos con carácter intercultural.

#### **4.3.2.2. Medidas de coordinación**

En cuanto a las medidas de coordinación: se pretende potenciar las medidas de coordinación desarrolladas en cada centro, de forma interinstitucional...

#### **4.3.2.3. Provisión de recursos**

En este apartado se especifican los recursos con los que habrá que desarrollar el plan. Se habla de dotar a los centros de recursos específicos, a través de profesores de Compensatoria, de aulas ALISO. Se plantea la posibilidad de la gratuidad del material escolar y la consideración especial de las zonas prioritarias de atención educativa, como son en el ámbito rural, aquellos centros una fuerte presencia de alumnado con diversidad cultural...

### **4.4. Resolución por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía y en situación de desventaja socioeducativa**

#### **4.4.1. Objetivos**

Aparece publicada en el BOCYL del 27 de mayo de 2010 *la resolución de 17/05/2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*. Este desarrollo legislativo viene a zanjar algunos campos y actuaciones educativas que no estaban claros en la actuación educativa con este alumnado. Intenta marcar una misma línea de trabajo y salvar las grandes diferencias que existen en la atención a estos colectivos en cada centro.

En primer lugar Se precisa qué es el *alumnado de incorporación tardía*, así dice:

*“Es aquel que presenta necesidades educativas que requieren una atención específica por haberse incorporado de forma tardía al sistema educativo español, de acuerdo al artículo 78.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación y que, en ocasiones, desconoce la lengua de acceso al currículo y/o presenta un desfase curricular significativo de conocimientos instrumentales básicos.”*

En segundo lugar, marca el objetivo general de la citada actuación, así dice:

---

*“Tiene como objetivo general garantizar una respuesta educativa de calidad y ajustada a sus características personales, en función de su diversidad cultural o de otras necesidades de carácter personal, familiar o social.”*

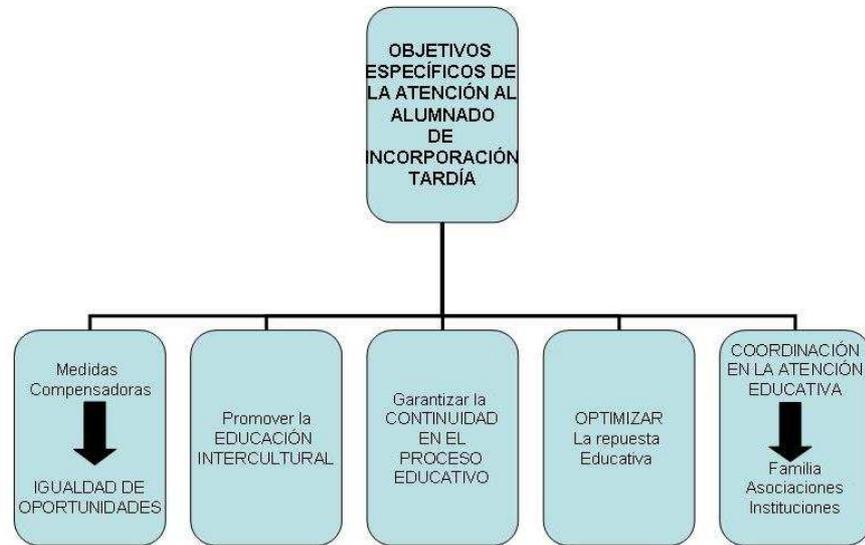
En cuanto a los objetivos específicos propone los siguientes:

- a) Establecer medidas de carácter compensador, asegurando la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
- b) Promover la Educación Intercultural de la población escolar, favoreciendo el respeto y la comunicación y comprensión mutua entre todos los alumnos y alumnas, independientemente de su origen cultural, lingüístico, étnico o religioso.
- c) Garantizar la continuidad en el proceso educativo del alumnado asegurar el mantenimiento de la respuesta educativa en función de sus necesidades educativas.
- d) Optimizar la respuesta educativa a este alumnado en función de las características físicas y demográficas de nuestra Comunidad Autónoma y de los movimientos migratorios que se producen en la misma.

Favorecer la coordinación en la atención educativa de este alumnado, la colaboración e implicación de sus familias o tutores legales, el trabajo en equipo del profesorado del centro, la coordinación entre las distintas instancias administrativas públicas y entre éstas y las diferentes Asociaciones o Instituciones de carácter privado que colaboren con la Consejería de Educación en el desarrollo de actuaciones de carácter compensador.

Entre los aspectos destacables señalamos la igualdad de oportunidades como principio: garantizar que el alumnado extranjero pueda tener la misma experiencia educativa que los nacidos en el país. Se propone también la Educación Intercultural como objetivo para toda la población, no sólo para los grupos minoritarios. Se contempla también el trabajo conjunto con otros agentes educativos, como son la familia, las asociaciones o Administraciones, aspecto básico también, ya que con este alumnado trabajan objetivos muy parecidos, diferentes entidades, pero en la práctica muchas veces descoordinadas.

Cuadro 1.11. Objetivos específicos de la atención al alumnado de incorporación tardía.



Fuente: elaboración propia (2010)

#### 4.4.2. Medidas educativas

Se especifican después las medidas educativas que podrán ser aplicadas a este colectivo; así, el alumnado que se incorpore de forma tardía a nuestro sistema educativo y *no presente desfase curricular*, se escolarizará conforme a los criterios de edad establecidos con carácter general para el conjunto del alumnado.

En cuanto a aquellos que *presenten desfase curricular*, las medidas podrán ser:

- Cuando el desfase sea de más de un ciclo en Educación Primaria, los alumnos y alumnas podrán ser escolarizados en el curso inferior al que le correspondería por su edad.
- Cuando el desfase sea de dos o más años en Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos y alumnas podrán ser escolarizados en uno o dos cursos inferiores al que le correspondería por su edad, siempre que dicha escolarización les permita completar la etapa en los límites de edad establecidos con carácter general para todo el alumnado. Una vez tomada esta medida, no se podrá proponer la permanencia de un año más en el mismo curso de este alumnado si ello supone no completar la etapa en los citados límites de edad.

Las medidas anteriores tendrán carácter temporal y serán compatibles con la adopción de otras tales como la adecuación de las estrategias metodológicas, organizativas y la adaptación de las técnicas, tiempos e instrumentos de evaluación a las condiciones y circunstancias del alumnado, sin que ello suponga la alteración de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la etapa, el refuerzo educativo y el apoyo dentro del aula ordinaria. Una vez que los alumnos y alumnas hayan superado su desfase curricular, se incorporarán al grupo de referencia que les correspondería por edad. Este es otro aspecto crucial: velar porque las medidas de atención a este alumnado tengan carácter temporal y que el objetivo principal sea la atención en y desde el grupo clase. Se menciona también el apoyo dentro del aula ordinaria, aspecto no contemplado en ningún desarrollo normativo hasta el momento.

Cuadro 1.12. Medidas de atención al alumnado de incorporación tardía.



Fuente: elaboración propia (2010)

En lo que se refiere a la *adquisición de los conocimientos básicos de acceso a la lengua*, cuando un alumno presente desconocimiento de la lengua castellana y siempre que se encuentre en el nivel A1 o en proceso de desarrollo de todos los indicadores de expresión y comprensión oral del nivel A2 según el informe de nivel de competencia lingüística, podrá ser atendido

en sesiones de apoyo por el profesorado del centro o por profesorado específico de apoyo.

Se propugna el principio de inclusión educativa, motivo por el cual la atención específica de apoyo será simultánea a la escolarización en su grupo ordinario, con los que compartirá el mayor tiempo posible del horario semanal. Se propone también un Modelo de Informe del Nivel de Competencia Comunicativa, marcado por el Nivel A1 (acceso), el Nivel A2 (Plataforma) y el B1 (Umbral), niveles del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), que adjuntamos en el Anexo I. Este instrumento, común para todos los centros, es, a nuestro juicio, otra de las grandes aportaciones de la Resolución. La evaluación de la competencia comunicativa del alumnado extranjero se caracterizaba por la diversidad de formas e instrumentos. De las propuestas existentes, algunas no se enmarcaban en los niveles del MCER. Algunas adoptaban escalas cualitativas, otras cuantitativas... La consecuencia era la enorme dificultad para valorar el nivel lingüístico del alumnado y la desvinculación con la posterior intervención pedagógica.

El problema al que muchas veces nos enfrentamos es la celeridad de los cambios a los que debemos responder, que provoca que no se disponga siempre del tiempo ni de los recursos que habrían sido necesarios.

Por ello las políticas educativas surgen, en cierta manera, de la improvisación y el desconcierto ante los fenómenos que deben atender. Otro problema, como analizaremos más adelante, es que una cosa es lo que la normativa defiende como deseable y las medidas que luego se desarrollan:

*“La norma que fija la administración, si bien declara la necesidad de fomentar modelos interculturales, se decanta finalmente por el modelo de compensatoria y aunque manifiesta que considera la diferencia como riqueza, parece mantener arraigada la idea de déficit. De manera que, a pesar de que la norma defiende explícitamente posiciones ideológicas de integración, opta por modelos de compensatoria que están vinculados a ideologías marginadoras” (Martín Rojo 2003: 231).*

Ello será objeto de análisis en posteriores capítulos.

## **5. La dignidad e igualdad de las lenguas como punto de partida**

Incluimos este apartado como punto de encuadre en nuestra investigación. Acometemos el estudio de las diferentes formas de aprendizaje de la lengua

---

vehicular por aquellos que poseen otras distintas a la nuestra, aspectos que marcarán, de una manera u otra, su trayectoria educativa y social en nuestro país. En todo este proceso, debemos considerar como clave, la diferente valoración que se hace de las lenguas y la cuestión de las actitudes que se desarrollan hacia su aprendizaje. Tampoco es indiferente la forma en la que la instrucción lingüística se lleva a cabo (Martín Rojo, 2003). En este apartado, queremos someter a crítica algunas ideas, que escuchamos muchas veces con cierta ligereza y que, en ocasiones, encontramos muy arraigadas en algunas personas y, como no podía ser menos, en algunos educadores. Así, expresan prejuicios que sirven para evaluar la lengua que hablamos y las lenguas que hablan otras personas, en este caso, el alumnado procedente de otros países. La existencia de estos prejuicios se puede explicar por la aplicación irreflexiva de una serie de valores que tenemos asumidos o que nos han hecho asumir, en campos en los que no tiene sentido utilizarlos. Nuestro propósito es desmontar estos prejuicios y colocar las lenguas en pie de igualdad, más allá de las diferencias culturales, políticas y económicas que van asociadas a ellas.

Moreno Cabrera (2000) ha estudiado en profundidad el fenómeno de la discriminación lingüística. Intenta demostrar que la idea del igualitarismo lingüístico se plantea, no como un prejuicio que no se basa en lo que la lingüística moderna sabe sobre los idiomas conocidos, sino como una deducción razonada que se realiza a partir de estos conocimientos acumulados durante siglos.

Definamos, en primer lugar, a qué nos referimos cuando hablamos de *discriminación lingüística*:

*“Toda aquella actitud hacia las lenguas o variedades lingüísticas que se base en la idea de que éstas se pueden clasificar en tipos y que existen diferencias entre estos tipos, que pueden justificar la concepción de que unas son superiores a otras total o parcialmente.”*  
(Moreno Cabrera 2000:15).

Creemos que en el siguiente párrafo se ofrece un ejemplo ilustrativo del tema:

*“Hemos señalado que no sólo juzgamos las lenguas mediante calificativos inapropiados, sino que además, por una tendencia quizá en primera instancia natural aunque luego mantenida, la persona humana suele considerar su propia lengua como la mejor. Y, en numerosos casos, esta tendencia suele llevarle a pensar que es deseable que otros compartan ese bien. La consigna de Nebrija, haciendo a la lengua compañera del Imperio no fue, en este sentido, fórmula retórica, ni probablemente ha dejado de serlo. Las ideologías*

*disglósicas antes vistas no son, por ello, sino manifestaciones de un fenómeno más general: el que concierne la relación lengua e ideología, que suele manifestarse a través de nuestro juicio de valor sobre las lenguas” (Amusatogui 1990:76).*

Al igualitarismo humano, hartamente justificado en la literatura científica hay que asociar el igualitarismo lingüístico y una de las constataciones más importantes de la moderna ciencia lingüística, como es la comprobación de que todas las lenguas pertenecen a la misma especie de sistema comunicativo:

*“Aunque la lingüística no tiene un concepto análogo a la noción biológica de especie, se puede afirmar con seguridad, hablando informalmente de que las lenguas y los linajes lingüísticos se relacionan entre sí como lo están individuos o grupos emparentados de una especie biológica y no como especies de un mismo género” (Nichols 1992:277).*

Moreno Cabrera (2000) cita el ejemplo de los aborígenes australianos y cómo los científicos del siglo XIX creyeron que eran el eslabón perdido entre el mono y el hombre. Hoy en día se sabe que todos los seres humanos pertenecemos a la misma especie, debido a que nuestros conocimientos antropológicos son mucho más exactos que en el siglo pasado. A pesar de que la idea anterior es comúnmente aceptada, podemos encontrar quienes todavía piensan que los aborígenes australianos o de otros lugares del mundo son inferiores culturalmente a nosotros y eso se refleja en que sus lenguas son menos complejas, flexibles, ricas y potentes que las nuestras. Aunque sabemos a ciencia cierta, que los citados aborígenes, habitan en el continente al menos desde hace setenta mil años y que han estado prácticamente aislados en ese continente hasta el siglo pasado, por lo que podemos afirmar que se encuentran entre los pueblos más antiguos de la tierra. El estudio científico de sus lenguas ha descrito que presentan una complejidad fonética, morfológica, sintáctica y semántica del todo equiparable al de nuestras lenguas europeas.

En cuanto a la variación tipológica de las lenguas que constatamos hoy en día es una respuesta adaptativa y no se pueden establecer preeminencias entre los tipos lingüísticos existentes actualmente, no pudiendo razonar que las lenguas de un tipo u otro estén más o menos evolucionadas que otras. El propio cambio lingüístico y la diversidad de tipos son resultado de múltiples mecanismos de adaptación.

En resumen, no tenemos conocimientos científicos que permitan determinar si una lengua, dialecto, variedad lingüística o habla es mejor o peor, esto es: *más útil, o más rica o más flexible, más adecuada, más avanzada o*

---

*evolucionada...* No podemos establecer una clasificación de las lenguas basada en la prelación de excelencia de unas sobre otras, porque no existe ninguna base científica para ello. Del mismo modo, no podemos utilizar estos criterios para marginar a un hablante o comunidad lingüística por razones de lengua ni para inducirle un menosprecio de su propia lengua, así Moreno Cabrero (2000:14) afirma:

*“Las lenguas del mundo aunque son muy diferentes en apariencia, la lingüística moderna ha ido mostrando cómo, debajo de esa aparente “indomable” diversidad se esconden los mismos principios básicos, los mismos mecanismos gramaticales, los mismos procesos estructurales, los mismos objetivos comunicativos, expresivos imperativos. El ser humano nace preparado para adquirir de modo natural la lengua que se hable en su entorno. Esto es posible gracias a la base común de la que acabamos de hablar. Esa base hace posible que podamos insistir en la igualdad de las lenguas”.*



*“De este modo, el Señor los dispersó de allí por toda la tierra y dejaron de construir la ciudad. Por eso se llamó Babel, porque allí confundió el Señor la lengua de todos los habitantes de la tierra y desde allí los dispersó por toda la superficie“. Génesis 11, 8-9.*

## **CAPÍTULO II: LA LENGUA EN LA INTEGRACIÓN DE LOS INMIGRANTES**

El presente capítulo tiene dos partes. La primera se centra en el proceso de aprendizaje de la lengua del alumnado inmigrante y en ella, se someten a consideración algunos términos fundamentales, tales como lengua materna, Español Segunda Lengua o Español Lengua Extranjera, así como los factores que tienen especial relevancia en el aprendizaje del español, como los factores afectivos, el choque cultural o las estrategias de aprendizaje que se ponen en marcha entre otras. En la segunda parte se revisan las investigaciones que se han realizado en nuestro país sobre Educación Intercultural de un modo general, aunque nuestra óptica se centra de un modo particular en aquellas relativas al bilingüismo, al aprendizaje de la lengua vehicular o el papel y la organización de las aulas de acogida.

### **1. Aproximación a algunos conceptos clave**

El aprendizaje de una segunda lengua por niños y jóvenes es un caso particular de aprendizaje de lenguas, tanto por las condiciones en las que se realiza como por la consideración social de los aprendices o por el uso que tienen que hacer de la nueva lengua. Antes de profundizar en nuestro tema de estudio, parece conveniente que delimitemos el significado en algunos conceptos claves en nuestro trabajo: Español como Lengua Extranjera (ELE) y como Segunda Lengua (L2). Encontramos ciertos problemas terminológicos en nuestro país, pues observamos cierta confusión a la hora de utilizar estos términos, como veremos posteriormente cuando analicemos la legislación de las diferentes comunidades autónomas sobre los programas de inmersión lingüística para el alumnado inmigrante, donde se utilizan con bastante ligereza ambos conceptos. Otro ejemplo de esta confusión lo encontramos en la literatura especializada, donde muchos autores consideran que ambos términos son sinónimos, independientemente de los sujetos de

aprendizaje. Otros autores proponen limitar el término de Segundas Lenguas a aquellos casos en que los aprendices se encuentren en el país donde se habla esa lengua, que será por tanto su segunda lengua. Encontramos, también, diferentes acepciones del término *Segunda Lengua* y ello nos da idea de que su significado está todavía por definir y consensuar (Villalba y Hernández, 2006). Entre esas acepciones del concepto Segunda Lengua citaremos:

- Para sustituir al de Lengua Extranjera: ambos términos suelen emplearse indistintamente en la literatura científica.
- Para indicar el orden de adquisición de una lengua. Así, se habla de lengua primera o lengua materna (L1), de segunda lengua (L2) de lengua tercera (L3).
- Para indicar la edad: aprendizaje de una lengua en edad temprana.
- Para referirse al aprendizaje de una lengua por inmigrantes.

Un ejemplo de las distintas acepciones de este concepto nos lo proporcionan Larsen-Freeman y Long (1994:17):

*“El término “segunda lengua” tampoco es tan directo como pudiera parecer en un principio, pues algunas veces se refiere a una lengua que cronológicamente no es la segunda. En realidad, ASL (adquisición de segundas lenguas) ha pasado a significar la adquisición de cualquier otra lengua que no sea la nativa. Así, hay estudios de adquisición de segundas lenguas que tratan de terceras y cuartas lenguas, e incluso tenemos casos de estudios de adquisición de segundas lenguas sobre bilingüismo simultáneo, que en realidad se refieren a niños que aprenden dos primeras lenguas”*

Retomemos ahora la diferenciación entre Lengua Extranjera (LE) y Segunda Lengua (L2). Si atendemos al contexto y aprendizaje de lenguas, utilizaremos el término de Segunda Lengua (L2) para referirnos al contacto directo que puede experimentar el aprendiz con la nueva lengua, a diferencia de lo que ocurre con el término Lengua Extranjera. Es interesante revisar el contexto anglosajón donde se distingue entre TESL (*Teaching of English as a Second Language*) y TEFL (*Teaching of English as a Foreign Language*). Tampoco existe un acuerdo generalizado en cuanto a su uso, pero por ejemplo, en el caso de Estados Unidos se tiende usar en un sentido más restringido. El término TESL se utiliza para referirse a la enseñanza del inglés a inmigrantes, mientras que TEFL designa los demás casos.

Nosotros seguiremos la concepción de Stern (1983:10) quien, tomando como punto de referencia a la persona que aprende la lengua, afirma que el término “primera lengua” (L1) se utiliza para indicar que una persona ha adquirido la lengua en la infancia y generalmente dentro de la familia (lo cual justifica la

---

denominación de “lengua materna”); una segunda lengua, por tanto, sería la que, cronológicamente, se adquiere con posterioridad a la L1. En cuanto a la distinción entre LE y L2, la L2 tiene un estatus oficial o una función reconocida dentro del país donde la persona está aprendiendo la lengua, mientras que la LE hace referencia a la lengua de una comunidad fuera de los límites nacionales o territoriales donde la persona está aprendiendo la lengua, por ejemplo, el aprendizaje del inglés en la escuela. La principal diferencia es que la L2 es utilizada en el contexto donde vive el aprendiz y, por tanto, tiene mucho más apoyo ambiental<sup>1</sup> que una LE. Éste es el motivo por el que ésta necesita de medidas de compensación y de un aprendizaje más formal.

En nuestro país, la enseñanza del español a no-hispanoblatantes se ha denominado, tradicionalmente, ELE, “Español como Lengua Extranjera”, sin consideración del contexto de enseñanza (Trujillo, 2004). Además, reconoce la ocupación semántica del espacio de EL2 por ELE y surge una nueva distinción de español: la de “español para inmigrantes”, para diferenciarlo del otro, del de los programas bilingües, de los estudiantes que acuden a los cursos de la Universidad, lo que nos lleva a pensar, ¿acaso existe un español (ELE) para ricos y otro diferente para pobres?

Baralo (1999,22-23) considera el contexto de adquisición como uno de los elementos a la hora de distinguir si se debe hablar de una segunda lengua o una lengua extranjera. Esta autora define la L2 como:

*“La lengua que se aprende en comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto, sea en situación de bilingüismo o de diglosia”.*

Argumenta, además, que una de las características de las segundas lenguas sería la facilidad de los aprendices para su adquisición, que suele darse en contextos naturales y de forma parecida, aunque no igual, a la de la lengua materna. Nos parece muy interesante el ejemplo propuesto por la autora, donde comenta el caso del estudiante catalán que aprende español en el instituto y lo habla con sus amigos. En esta situación el niño aprende español como Segunda Lengua, ya que nadie sostendría que el niño catalán aprende español como Lengua Extranjera.

Por tanto, para aclarar nuestra posición, el término EL2 hace referencia al aprendizaje del español en nuestro sistema educativo por alumnado no – hispanohablante. Reconociendo además la diversidad existente dentro del

---

<sup>1</sup> Stern (1983:16) denomina al apoyo ambiental *environmental support*

colectivo “inmigrante”, nos centramos en aquel alumnado que por edad debe escolarizarse en nuestro sistema educativo obligatorio.

## 2. Distinción entre adquisición y aprendizaje

La lengua emerge como una característica del ser humano, independientemente de su procedencia social o el nivel cultural de sus familias. Todos los niños del mundo empiezan a hablar en torno a los dos años de edad, lo único que el niño necesita es oír hablar a los adultos, especialmente aquellos que interactúan con él. ¿Es entonces un proceso de adquisición o de aprendizaje?

El término adquisición, surge muy vinculado al desarrollo de la lengua materna (LM). Durante los años 70 se realizaron una serie de investigaciones encaminadas a descubrir qué mecanismos internos guían al niño hasta que alcanza una competencia nativa en su lengua materna (L1). De este modo analizan las etapas intermedias por las que pasa y por otro, el tipo de datos a los que el niño está expuesto, el tipo de lenguaje que le rodea. La adquisición surge como opuesta al aprendizaje, porque se entiende que el aprendizaje es un proceso basado en la instrucción. En el proceso que el niño sigue hasta conseguir una competencia similar a la de los adultos no hay tal instrucción, no se trata de un proceso consciente, sino que el niño va analizando los datos de su lengua de forma intuitiva y en el que él mismo, también intuitivamente, adquiere las categorías gramaticales y las estructuras de su lengua en un proceso que va de lo más simple a lo más complejo.

Krashen (1977) propone la necesidad de diferenciar estos dos conceptos como procesos separados. El aprendizaje es característico de los contextos de instrucción formal, supone una atención consciente y reflexiva por el aprendizaje; la *adquisición*, por el contrario, es característica de los procesos naturales en los que no se da esa atención consciente por la lengua.

*Cuadro 2.1. Diferencias entre adquisición y aprendizaje*

ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso intuitivo</li> <li>- Proceso no consciente</li> <li>- Característico de la aparición gradual del lenguaje</li> <li>- Utiliza reglas universales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso basado en la instrucción</li> <li>- Proceso consciente</li> <li>- Internalización formal del lenguaje.</li> <li>- Explicitación de reglas y corrección de errores</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2008), basado en Krashen (1977)

---

Una vez realizada esta distinción, la cuestión que nos ocupa es qué tipo de proceso es el que se sigue hasta conseguir competencia en una segunda lengua: ¿es un proceso de adquisición o de aprendizaje? La respuesta no es fácil. Encontramos numerosas investigaciones que intentan precisar cuánto hay de adquisición y cuánto de aprendizaje y en qué se asemejan. Krashen plantea *el Modelo del Monitor*<sup>2</sup>, modelo dual que pretende dar cuenta de los sistemas de acercamiento a la L2. Según Krashen (1977), el que aprende una L2 desarrolla dos sistemas posibles que pueden actuar alternativamente en un mismo individuo: el adquirido y el aprendido.

Lo primero que debemos tener en cuenta es que los procesos de adquisición/aprendizaje de una L2 pueden ser muy diversos. De forma normal, todos los niños que adquieren su L1 están en la misma situación y su proceso es similar en lo esencial, contrariamente a lo que sucede en la L2, donde las situaciones personales de los individuos pueden variar enormemente.

En la actualidad se piensa que no existe una separación tan clara entre ambos procesos (Villalba y Hernández, 2007c). Lo normal es encontrarlos a la vez, incluso en los casos de aprendizaje formal como son los cursos de enseñanza de un idioma extranjero. Y es que, del mismo modo que el niño cuando aprende a hablar, formula hipótesis, inventa palabras, en definitiva, juega y construye el lenguaje, cuando se aprende una nueva lengua se actúa de modo similar: se analiza la lengua y se construye creativamente un nuevo sistema.

Nuestro alumnado inmigrante vive en una situación de inmersión lingüística, por lo que podemos considerar que, en principio, existen las condiciones ideales (exposición a la lengua, la interacción con otras personas y la necesidad de comunicarse) para que se dé un aprendizaje natural. Entre las condiciones podemos enumerar las siguientes:

- *La significatividad de los estímulos lingüísticos*: permite que se puedan asociar los significados a la nueva lengua y relacionar elementos lingüísticos con la función que desempeñan en la

---

<sup>2</sup> El sistema de adquisición sería el que utilizan los niños y gracias a él se daría un “orden natural” y universal en la adquisición de las lenguas. Este modelo se puede dar también en los adultos, pero es en éstos donde aparece un segundo modelo que se superpone al primero: Modelo del Monitor. Se superpone al proceso natural del que hablábamos, porque está vinculado a los procesos conscientes de aprendizaje. Así, cuando el monitor actúa, el sistema aprendido conscientemente puede intervenir y cambiar la forma de la palabra que el hablante va a emitir en un momento determinado.

comunicación. Este “habla simplificada”<sup>3</sup>, frecuentemente la proporciona el propio contexto (es el caso de Educación Infantil y Primaria) o el interlocutor nativo que intenta simplificar su habla para hacerlo más comprensible.

- La *interacción con otros hablantes*: permite que se produzca la construcción conjunta de significados y el apoyo del hablante nativo para elaborar enunciados para los que no se cuenta todavía con capacidad suficiente. Esta interacción proporciona una serie de “andamiajes” que permiten incorporar estructuras nuevas al propio discurso.
- La *necesidad de comunicarse*. Es éste uno de los aspectos que más influyen en el aprendizaje. Éste deseo es más evidente en los niños. Es un elemento que podemos aprovechar para facilitar el aprendizaje del español.
- La “*barreras*”<sup>4</sup> (Schuman, 1976) que el alumno establece con respecto a la lengua o a las sociedad de acogida que determinan el curso y grado de eficacia del proceso. Posteriormente profundizaremos sobre las distancias que el aprendiz establece.

### **3. Factores que influyen en el aprendizaje del español en el alumnado inmigrante**

#### **3.1. Introducción: ¿qué entendemos por adquirir una segunda lengua?**

La *adquisición de una segunda lengua* engloba los casos en los que una persona, con un cierto grado de control o conocimiento sobre su sistema lingüístico, aprende otro (Serra, 2002). Arnau (2003) indica que se trata de cualquier lengua que se aprende después de la primera. Este aprendizaje tiene lugar después de la adquisición de la lengua materna (L1). La principal preocupación de las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas es conocer cómo ocurre el proceso de aprendizaje de éstas.

##### **3.1.1. Adquisición de la lengua materna y adquisición de las segundas lenguas**

Uno de los temas de investigación más recurrentes en este ámbito ha sido si se adquiere de la misma manera la L2 que la L1 (Navarro y Huguet, 2005;

---

<sup>3</sup> Término del inglés “foreigner talk”. Las principales características son una pronunciación más clara, un ritmo más lento, estructuras sencillas y vocabulario común.

<sup>4</sup> Las denomina como distancia psicológica y distancia social.

---

Aguirre, 2006). Así, encontramos que normalmente la adquisición de la L1 tiene un éxito completo, pero esto no es así en el caso de la L2. Por eso la investigación se centra en ahondar sobre los motivos por los cuáles los aprendices no tienen éxito (Serrat, 2002). Entre los factores que influyen en el aprendizaje de la segunda lengua -en nuestro caso, en el español- en alumnado extranjero, encontramos los siguientes (Villalba, Hernández y Aguirre, 1999; Navarro y Huguet, 2005):

- La influencia de la L1 en la adquisición de la L2 (donde estudiaremos el análisis contrastivo y la importancia del mantenimiento de la lengua de origen).
- Los factores afectivos.
- El nivel de instrucción de los alumnos y alumnas.
- La edad.
- La motivación y las actitudes hacia el aprendizaje.
- Las estrategias de adquisición de las segundas lenguas.

Seguidamente pasaremos a ocuparnos de cada uno de los factores que acabamos de enumerar.

### **3.2. La influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2**

Es comúnmente aceptada la importancia de la L1 en la adquisición de segundas lenguas, pero, ¿cómo se produce la relación entre la L1 y la L2? La respuesta la encontramos en el concepto de *interlengua* (Selinker, 1972), que contempla cómo el aprendiz mostraba un sistema lingüístico propio que podía situarse entre la L1 y la L2 (Serra, 2002, Villalba, Hernández y Aguirre, 1999)

#### **3.2.1. La interlengua y el Análisis de Errores**

Durante los años 70, las investigaciones se centraron en demostrar cómo los diferentes estadios por los que atraviesa el aprendiz de una segunda lengua, antes de adquirir el nivel nativo de la lengua meta, son sistemáticos y producto de un proceso creativo en el que el aprendiz va pasando por una serie de gramáticas intermedias. Por tanto, desde el análisis de los errores en la adquisición de segundas lenguas, podemos determinar la etapa en la que se encuentra el aprendiz (Corder, 1967). Estas gramáticas intermedias reciben diferentes nombres: *sistemas intermedios* (Nemser, 1971), *dialectos idiosincrásicos* (Corder, 1971). En 1972 Selinker acuña para este tipo de estructuras intermedias el concepto de *interlengua*, el cual se utiliza posteriormente de forma generalizada en los estudios de adquisición de segundas lenguas.

La interlengua es un sistema dinámico y continuo que evoluciona y atraviesa etapas sucesivas y va aumentando en complejidad. Los aprendices pasarán por una serie de interlenguas de una manera sistemática y predecible. Es preciso señalar que la interlengua presenta una gran variabilidad a nivel pragmático, fonológico, léxico y morfosintáctico.

#### Características de la interlengua

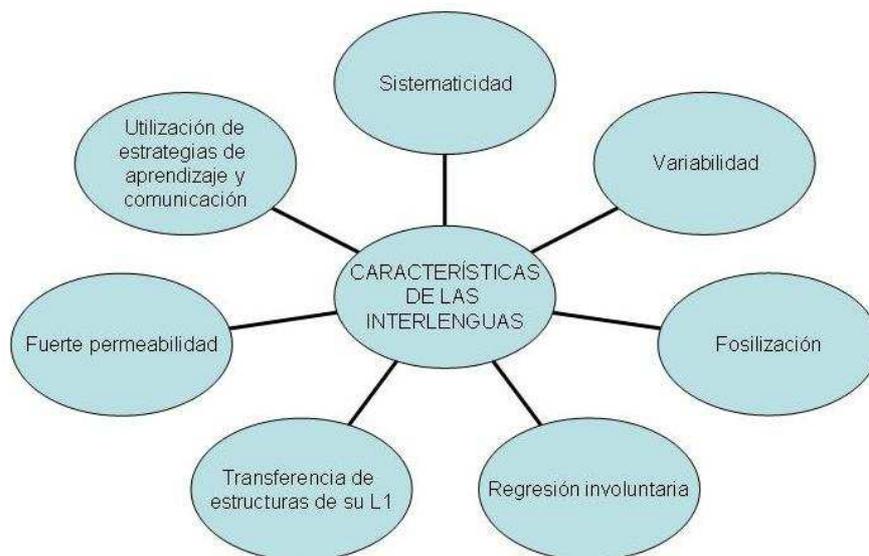
Hemos visto como la adquisición de la L1 y la L2 son procesos similares, ya que en ambos casos se suceden la construcción de gramáticas intermedias que se van acercando a la gramática nativa, pero existen una serie de diferencias como señalan algunos autores (Villalba, Hernández y Aguirre, 1999):

1. Todos los niños que adquieren su L1 consiguen éxito en la adquisición de su lengua materna, contrariamente a lo que sucede en la L2, donde no podemos decir que se consiga una competencia “similar” a la de los nativos.
2. Todos los niños que adquieren la L1 pasan “prácticamente” por las mismas etapas para adquirir la lengua, así como el periodo por el que transcurre este proceso es muy similar. Los procesos de adquisición de las segundas lenguas se caracterizan, sobre todo, por la variabilidad. Podemos localizar muchos procesos diferentes, tanto en lo que se refiere a las etapas que se cubren como al tiempo empleado, así como el resultado obtenido.
3. Todos los niños adquieren su lengua materna en un proceso parecido y no demasiado dispar en el tiempo (a excepción del retraso mental o de una deficiencia específica). En el caso de las segundas lenguas hay unas variables que actúan facilitando o dificultando el proceso.

Como conclusión podemos establecer, que los alumnos y alumnas que tratan de aprender una L2 se encuentra con una serie de problemas y limitaciones que no aparecen al adquirir su L1. Estas limitaciones se plasman en las “interlenguas”, que tienen una serie de características (Selinker, 1972):

- Sistemática.
- Variabilidad.
- Fossilización.
- Regresión involuntaria.
- Transferencia de estructuras de su L1.
- Fuerte permeabilidad.
- Utilización de estrategias de aprendizaje y comunicación.

Cuadro 2.2. Características de las interlenguas



Fuente: elaboración propia (2010), basado en Selinker (1972)

La *sistematización* es la repetición reiterada de determinadas estructuras que no se ajustan a las de la lengua meta. La sistematización en los errores, por ejemplo, nos ayuda a establecer el estadio en el que se encuentran los aprendices.

La *variabilidad* nos habla de cómo estas “gramáticas intermedias” son cambiantes en cada estadio que atraviesan.

La *fosilización* es un estancamiento o una paralización en la evolución de la interlengua en alguno de sus componentes. Se produce sobre todo en los aspectos más gramaticales de las lenguas y es muy raro que se dé en los componentes semánticos y léxicos. Es decir, el aprendiz puede hacerse entender perfectamente cometiendo errores en la morfología flexiva (por ejemplo en la morfología verbal).

La *regresión voluntaria* consiste en hacer reaparecer estructuras erróneas de etapas precedentes, aparentemente superadas.

La *transferencia* está muy ligada a las características fonéticas, léxicas, morfológicas y sintácticas de la lengua materna. Así, en el terreno fonético, el aprendiz reproduce en la lengua que adquiere las características de pronunciación propias de su lengua. En la sintaxis realiza oraciones con estructuras propias de su lengua pero incorrectas en la lengua que aprende.

Otro ejemplo lo podemos encontrar en morfología, donde hace transferencia en el tipo de asignación de género o número de los nombres en su lengua a la segunda lengua.

En cuanto a la *permeabilidad* está muy ligada a la inestabilidad de la interlengua y a los casos de transferencia. La permeabilidad se da cuando el aprendizaje produce estructuras que no se ajustan a la sistematicidad de su interlengua.

El uso de *estrategias de aprendizaje y comunicación* será abordado más adelante.

### 3.2.2. Los programas de mantenimiento de L1

Numerosos autores y expertos (Cummins, 1994; Lovelace, 1995; Muñoz Sedano, 1997; Vila, 2000b y otros) han señalado la importancia del mantenimiento de la L1 en el aprendizaje de la L2. Esto se manifiesta sobre todo a través de factores afectivos, como la autoestima o la confianza de sí mismo. Es frecuente ver en nuestras escuelas cómo se ha tratado de excluir o evitar el uso de la lengua materna de los aprendices de L2, siendo considerada por los docente como “algo negativo”, un lastre que les impide aprender y muy habitualmente oímos a los profesores la frase de “sólo en español” cuando se dirige a alumnado con lenguas diferentes a la nuestra.

Vamos a profundizar en la importancia del mantenimiento y desarrollo de la L1 de nuestros alumnos y alumnas. En un primer lugar, es obvio que existen fuertes conexiones entre ambas lenguas (Beeman, 1994), que refuerzan las teorías de los programas bilingües:

- El buen desarrollo de habilidades auditivas en la lengua materna acelera los procesos lectores en el segundo idioma.
- Un fuerte desarrollo fonológico en la lengua materna permite un gran progreso en las habilidades lectores de ambas idiomas.
- Comprender en el primer idioma es el factor que más influye en la adquisición de la lectura comprensiva del segundo.
- Cuanto mejor adquirido esté el idioma materno desde un punto de vista académico, más efectivo será el aprendizaje del nuevo.
- Además, las habilidades cognitivas desarrolladas en la L1 son transferibles a la adquisición de la L2.

Otra evidencia viene dada por la *hipótesis de la interdependencia lingüística* de Cummins (1981). El autor afirma que los hijos mayores de inmigrantes que en el momento de llegada al país de acogida tuvieran desarrollada una buena competencia en su L1 y fueran además cognitivamente maduros,

adquirirían más rápidamente la competencia en la L2 que los hijos menores (con una menor competencia en su L1 y menor desarrollo cognitivo).

En línea con la teoría planteada por Cummins, encontramos una investigación realizada en EE.UU. referida por Lovelace (1995). En ella se analizan los efectos de la pérdida de la lengua materna en inmigrantes. De este modo, los niños y niñas que llegan a ese país en la adolescencia o en una edad algo más temprana y que han estado escolarizados en su país en su L1, mantienen el idioma e incorporan el nuevo. Por el contrario, cuando se enseña inglés a niños en este contexto en edades tempranas, se produce una pérdida en el idioma materno al tiempo que se va adquiriendo la L2.

Profundizaremos más sobre la importancia y la influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2 en el apartado de los *Orientaciones para la enseñanza/aprendizaje de la L2 por alumnado de incorporación tardía*, donde analizaremos su fundamentación y los programas ELCO (Programas de Lengua y Cultura de Origen), para alumnado inmigrante existentes en nuestro país.

### 3.3. Los factores afectivos

Si algo caracteriza y determina el proceso de aprendizaje es el componente afectivo. Está presente en todos los aprendizajes que el hombre realiza en su vida. A continuación, analizaremos dos teorías que ahondan entre la relación de los factores afectivos y el aprendizaje de la lengua: la del *choque cultural* y la *hipótesis de la pidginización de Schumman*.

#### 3.3.1. El choque cultural

Esta teoría manifiesta como, de forma independiente al programa de enseñanza por el que se opte, siempre se produce un choque al entrar en contacto con una nueva sociedad y una nueva lengua. Este choque cultural supone un fuerte impacto emocional, debido a las diferencias existentes entre la cultura de origen del aprendiz y la cultura de la lengua meta. Las causas las encontramos en que el alumnado no autóctono desconoce muchas de las normas culturales, sociales y de comportamiento, que rigen nuestra vida cotidiana y que forman parte de nuestra cultura. De esta manera, cuando se enfrenta con “situaciones no esperables” y desconocidas, surgen sentimientos de estrés, ansiedad o rechazo de la lengua y la cultura que están aprendiendo, como lo ilustra el siguiente texto de Schumman (1991:134).

*“El alumno experimenta el choque de cultura (...) cuando descubre que sus mecanismos de resolución e imitación de problemas no funcionan en la nueva cultura, cuando los utiliza y no le llevan a los resultados*

*acostumbrados. Consecuentemente, las actividades rutinarias en su tierra natal exigen una gran energía en la nueva cultura. Esta situación trae consigo desorientación, estrés, miedo y ansiedad. El estado mental resultante puede producir todos los síntomas de un síndrome de rechazo que desvía la atención y la energía del aprendizaje de la lengua segunda. Al intentar encontrar una causa de su desorientación, el alumno puede caer en el rechazo de la gente de su nuevo país, de la organización para la que esté trabajando, de su propia cultura, e incluso de sí mismo”.*

Esta experiencia será “transitoria” y cuando el niño o el adolescente vaya comprendiendo esas diferencias, es probable que los niveles de estrés y ansiedad se reduzcan de forma transitoria.

### **3.3.2. La hipótesis de la pidginización de Schumman**

Surge en los años 70, fruto de un estudio longitudinal que Schumman realiza en Estados Unidos. A tenor de las conclusiones que en él aparecen, enuncia la *hipótesis de la pidginización*. Dicha investigación tenía por objeto observar el proceso de adquisición del inglés fuera de contextos escolares por parte de seis hablantes nativos de español (dos niños, dos adolescentes y dos adultos). Lo más llamativo fueron los resultados obtenidos por uno de los adultos, que mostraron un progreso muy limitado en la adquisición, en comparación con el resto de sujetos. Schumman observa como la lengua del adulto en cuestión, mostraba unas características peculiares propias de una lengua simplificada reducida. Estas características coincidían con las de una *lengua pidgin* (forma de habla simplificada utilizada por personas que hablan diferentes lenguas con el objeto de poder comunicarse entre sí)<sup>5</sup>. Estas lenguas suelen desempeñar tres funciones esenciales: la comunicativa, la integradora y la expresiva. Así, el autor deduce que la restricción funcional puede deberse a la distancia social y psicológica existente entre el hablante y su interlocutor, de manera que la distancia social entre los grupos de aprendices de una L2 y la dificultad de aprendizaje son directamente proporcionales: a más distancia social, más dificultades de aprendizaje. Por tanto, la causa definitiva de que el adulto inmigrante no progresara en el aprendizaje fue la distancia psicológica y social que sentía hacia el grupo de hablantes nativos estadounidenses. En consecuencia, desarrolló una lengua simplificada, pidginizada, cuya función quedó reducida exclusivamente a la de garantizar la mínima comunicación en los casos en que esta fuese indispensable. A raíz de esto, Schumman deduce que el habla pidginizada podría explicarse como consecuencia de la distancia social y/o psicológica experimentada por este aprendiz frente a los hablantes nativos del inglés.

---

<sup>5</sup> La simplificación de las estructuras sintácticas y la ausencia de morfología flexiva son justamente las características de estas “lenguas reducidas”.

### 3.4. La edad y el aprendizaje de la L2

La edad es una de las hipótesis que más estudios e investigaciones ha suscitado en su relación con el aprendizaje de la lengua. Además, es una creencia tradicional y general, que en el aprendizaje de la L2, su realización en edades tempranas entraña menos dificultades, pudiendo alcanzar unos niveles de competencia comunicativa más alta. A continuación, estudiaremos hasta qué punto es cierto aquello de que “cuanto antes mejor”. El hecho de que los niños que adquieren su lengua materna sigan unos procesos similares y exitosos nos lleva a plantear distintas alternativas para dar cuenta de estas variaciones y todas ellas relacionadas con lo que se ha denominado “*la hipótesis del período crítico*”. Lenneberg es su principal defensor. Esta teoría se apoya en los casos de los *niños salvajes*<sup>6</sup>, en concreto el de Víctor, criado lejos del contacto humano que no consigue un buen dominio del lenguaje. Recordemos que otro caso que viene a apoyar esta teoría es el de Genie, una adolescente encontrada en los años 70, en Estados Unidos, a la edad de 13 años. Esta niña había estado toda su vida aislada. Después de 7 años en rehabilitación del lenguaje, no consigue utilizar correctamente la morfología y la sintaxis, aunque sí puede establecer comunicación con sus semejantes utilizando el contenido léxico de las palabras. Lennenberg añade a estos dos casos el de las afasias por accidentes en niños, que recuperan con mucha más facilidad que los adultos.

¿Qué consecuencias tiene la existencia del periodo crítico en el aprendizaje de la lengua? Se establece que si el aprendiz no está expuesto a la nueva lengua antes de la pubertad (hasta los doce años de edad, aproximadamente), esta competencia lingüística nativa difícilmente se consigue.

Serrat (2002) ha sido uno de los autores que ha cuestionado la *hipótesis del periodo crítico*, argumentando que puede no ser debido a factores biológicos (edad), sino a factores psicológicos y sociológicos. Por otro lado, el autor muestra diversos estudios que revelan una elevada correlación entre la edad en que una persona llega a un entorno de segunda lengua y la habilidad para producir un acento similar a los nativos. Por tanto, en la pronunciación sí se cumple la hipótesis de “cuanto más joven, mejor”. Navarro y Huguet (2005) afirman que en cuanto a la sintaxis y la gramática no se han encontrado evidencias tan claras. Aseguran, además, que los niños más pequeños no

---

<sup>6</sup> Recordemos el caso de Victor de l’Aveyron. En el siglo XIX encuentran en los bosques de Francia a un adolescente criado lejos de los humanos. Finalmente, a pesar de los esfuerzos de los educadores, el niño no consigue dominar el lenguaje. Se empieza a barajar entonces la *hipótesis del periodo crítico*. Algunos autores proponen que tuviera algún tipo de retraso mental.

tienen más ventajas sobre los más grandes, a causa de sus limitaciones cognitivas y de experiencia, aunque de ningún modo la exposición temprana a una L2 sea perjudicial para un niño.

Podemos concluir a la vista de lo analizado, que la exposición por sí sola a la lengua no parece que sea un factor predictor en su adquisición, aunque esta se haga a edades muy tempranas. Obviamente, el factor edad debe ser tenido en cuenta a la hora de elegir la metodología de enseñanza de la lengua.

### 3.5. Las estrategias de adquisición de Segundas Lenguas

Hemos visto como la interlengua es un concepto clave en la adquisición de una segunda lengua y podemos considerarla una especie de etapa intermedia entre la L1 y la L2, ¿pero qué mecanismos y destrezas utilizan los aprendices? Para explicarlo aparecen las denominadas *estrategias de aprendizaje y comunicación*, enunciadas por Selinker (1972) como procesos centrales en esta adquisición y muy ligadas al concepto de interlengua.

#### 3.5.1. Las estrategias de aprendizaje

Las *estrategias de aprendizaje* han recibido diferentes nombres, dependiendo de los autores. Así, Rubin (1975) y O'Malley et Alii (1985), utilizan la expresión *comportamientos de aprendizaje*; Wesche, 1977; Politzer y McGroarty, 1985; las denominan *procesos cognitivos*, aunque el término más utilizado es el de *estrategias de aprendizaje*<sup>7</sup>.

Serrat (2002) las define como actividades conscientes e intencionales que guían las acciones que se han de seguir para conseguir determinados objetivos de aprendizaje. Suponen una secuencia de actividades dirigidas a aprender. O'Malley y Chamot (1990) subdividen las estrategias de aprendizaje en:

- 1) *Estrategias metacognitivas*: se refieren a la planificación control y evaluación de la propia cognición. Su función es la autorregulación del propio proceso de aprendizaje. Las más utilizadas son la anticipación, la planificación o la atención dirigida a la tarea de aprendizaje, además de la autoevaluación y autocontrol del aprendiz.
- 2) *Estrategias cognitivas*: hacen referencia a la integración del contenido nuevo con el previo. En relación al aprendizaje de la L2 se contemplan las estrategias de repetición, traducción, agrupamiento, tomar apuntes, deducción, recombinación, inferencia, transferencia y aclaraciones.

---

<sup>7</sup> Denominaciones recogidas por Larsen Freeman y Long (1994) y Oxford, R. (2001)

- 3) *Estrategias de mediación social*: se relacionan con la disposición afectiva y motivacional en el aprendizaje. Un ejemplo de esta estrategia puede ser la cooperación con otros compañeros en una tarea lingüística.

### **3.5.2. Las estrategias de comunicación**

En cuanto a las *estrategias de comunicación* sirven para resolver una dificultad momentánea de comunicación. Citaremos las siguientes:

- 1) *Estrategias de evitación*: el problema de comunicación es evitado no diciendo aquello que tenía pensado decir inicialmente.
- 2) *Paráfrasis*: se compensa una palabra desconocida de la L2 con un significado cercano, o bien utilizando palabras nuevas que “inventa”.
- 3) *Transferencia*: es un proceso consciente de utilización de elementos de la L1, como pueden ser traducción directa, cambio de lengua o mímica.

Serrat (2002) añade algunas otras como pueden ser la ejemplificación, la generalización y la reestructuración.

### **3.5.3. Las estrategias de aprendizaje en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas**

No podemos abordar el aprendizaje de una L2 sin hacer referencia al documento del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. En él se dedica un capítulo a las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una LE/L2. Se conciben como medios que pone en práctica el hablante u oyente de una lengua extranjera para poder llevar a cabo las tareas implicadas en un proceso de comunicación y conseguir que este tenga éxito en cualquiera de las situaciones en que pueda tener lugar (contexto escolar, hablante como intermediario entre dos lenguas...). No son propias sólo de las personas que están aprendiendo una lengua nueva y pueden encontrarse en los hablantes nativos.

En el citado documento se clasifican las *estrategias de aprendizaje* en:

- Estrategias de producción.
- Estrategias de comprensión.
- Estrategias de interacción hablada.

Aunque también se reconoce que para ponerlas en marcha intervienen aplicaciones de principios metacognitivos, como la planificación, ejecución,

evaluación y corrección. Se conciben por tanto, como un indicador para establecer el nivel en que se encuentran los aprendices. Para ello, en cada estrategia se ha elaborado un conjunto de tipologías de diferentes actividades relacionadas con las estrategias y se han hecho corresponder con los niveles de lengua establecidos por el Marco Europeo (A1, A1, B1, B2, C1 y C2). De esta manera si observamos las habilidades que nuestros alumnos y alumnas ponen en marcha durante su proceso de aprendizaje de la lengua podemos, a priori, establecer en qué nivel se encuentran, o bien evaluar si esas técnicas se adecuan al nivel en el que estos se hallan realmente.

En nuestra opinión, la propuesta que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas hace de las estrategias de aprendizaje resulta mucho más práctica, ya que no se centra en clasificaciones teóricas, sino que atiende a cómo su uso puede afectar de manera positiva o negativa a la adquisición de la L2.

### **3.6. Influencia de la motivación y actitudes en el aprendizaje lingüístico**

Numerosos autores han estudiado la influencia de las actitudes lingüísticas en el aprendizaje de una L2 (Navarro y Huguet, 2005; Vila, 2000; Baker, 1992, Sánchez y Sánchez, 1992; Lambert, 1969). El lenguaje tiene un eminente componente social, ya que se adquiere y se incorpora desde la interacción social y es el que regula y controla los intercambios sociales. Este deseo de regular y controlar intercambios sociales se convierte en una fuente de motivación en la adquisición de una L2. Recordemos a Vila (2000:26):

*“Incorporará a su conocimiento la lengua si la necesita para hacer cosas con ella y para relacionarse con los demás”.*

Lambert (1969) muestra que el tipo de motivación del sujeto determina su grado de competencia lingüística. Distingue entre motivación de tipo *instrumental* y *motivación de integración*. La *motivación de integración* se refiere a aquel alumnado que quiere aprender cosas de las personas y de la cultura de la comunidad lingüística. Ofrece mejores resultados que la *motivación instrumental*, aprenden esa nueva lengua con finalidades prácticas.

En cuanto a las actitudes, numerosas investigaciones han puesto de relevancia su influencia en el proceso de aprendizaje de la L2 (Skutnabb-Kangas, 1981; Siguán y Mackey, 1986; Arnau, 1992; Sánchez y Sánchez, 1992), como sugiere Sánchez y Rodríguez (1997:134):

---

*“(...) Se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua y no al revés”.*

Pero a nuestros alumnos y alumnas no sólo les va a influir sus actitudes y el nivel de motivación hacia la L2, sino también las actitudes de las familias hacia el otro grupo. Gardner (1985) señala la importancia de las actitudes lingüísticas, positivas y activas de los progenitores hacia la nueva lengua. Sánchez y Rodríguez (1997) establecen que las actitudes y la motivación se relacionan directamente con el nivel de competencia lingüística alcanzado en la L2. Además afirman que existe una gran relación entre las actitudes lingüística que los padres e hijos muestran hacia la nueva lengua.

Podemos concluir que, aunque existe un acuerdo generalizado entre los investigadores sobre la relación entre el nivel de competencia alcanzado en una lengua y las actitudes lingüísticas generadas hacia ellas, no está delimitado el sentido de la relación. Así, algunos autores se inclinan por acentuar la primacía de las actitudes sobre el aprendizaje lingüístico y su relativa estabilidad, otros tienden a resaltar el importante papel del currículum y la incidencia de éste en las actitudes a través del aprendizaje escolar (Navarro y Huguet, 2005).

#### **4. Investigaciones sobre Educación Intercultural**

El interés por el análisis del fenómeno educativo de la Educación Intercultural en la literatura científica es un fenómeno relativamente reciente en nuestro país, en comparación con otros, como EE.UU. que cuentan con una larga trayectoria en este campo. Rodríguez Izquierdo (2009) señala que a pesar de que la diversidad cultural ha caracterizado la sociedad española, como lo ejemplifica la presencia de grupos étnicos y culturales como el pueblo gitano desde el siglo XV, el interés por la perspectiva intercultural nace, como respuesta al lanzamiento que desde el Consejo de Europa en 1980 hace del conocido como “Proyecto nº 7” que con una duración de cinco años abordó el estudio y la intervención educativa de los hijos de los inmigrantes (Gundara, 1998). A este fenómeno hay que añadir la numerosa llegada de niños y niñas inmigrantes a nuestras escuelas. Todo ello ha motivado un aumento de investigaciones (a partir de 1990) intentando explicar qué pasa en los centros cuando se incorporan estos nuevos escolares.

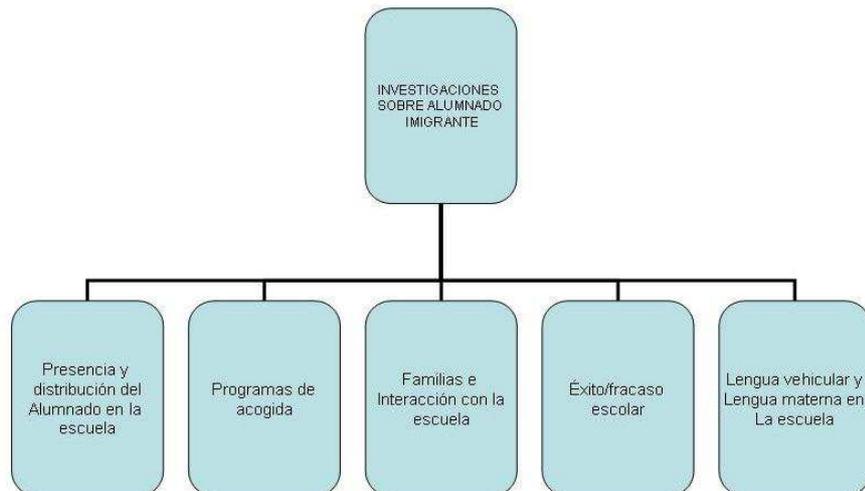
Encontramos diferentes revisiones sobre las investigaciones realizadas en Educación Intercultural, citaremos la de Rodríguez Izquierdo, (2009); García Castaño (2008); García Castaño et al. (2000); Aguado Odina (2004b) y

García Castaño y Pulido, (1993) que nos ofrecen mapas conceptuales diferentes desde donde analizar el fenómeno de la investigación en Educación Intercultural.

Nos centraremos, en primer lugar, en la realizada por García Castaño (2008); García Castaño et al. (2000); García Castaño y Pulido, (1993). Dichos autores han organizado las investigaciones encontradas en cinco campos:

1. Estudios que han intentado cuantificar el fenómeno en términos estadísticos, que refieren las concentraciones de este alumnado en algunos centros.
2. Las que se centran en programas de acogida.
3. Trabajos dedicados a las relaciones entre las familias y su interacción con la escuela.
4. Estudios sobre el éxito y/o fracaso de estos niños en la escuela.
5. Estudios que han tratado de explicar el funcionamiento de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las “lenguas maternas”.

*Cuadro 2.3. Tipos de investigaciones científicas sobre el alumnado inmigrante (desde el año 2000).*



Fuente: elaboración propia (2009), basado en García Castaño (2008)

Realizaremos una revisión de todas ellas, centrándonos más detenidamente en aquellas que han tratado de explicar el funcionamiento de la enseñanza de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las lenguas maternas del alumnado, así como las diferentes medidas de acogida.

Hemos realizado un nuevo cuadro con los subtemas de investigación encontrados para facilitar la comprensión del apartado siguiente:

*Cuadro 2.4. Subtemas en las investigaciones sobre alumnado inmigrante.*

TEMAS	SUBTEMAS
1. Presencia y distribución del alumnado inmigrante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproximaciones globales al proceso de incorporación al Sistema Educativo Escolar.</li> <li>- Presencia en las Comunidades autónomas y las provincias.</li> <li>- Las concentraciones escolares.</li> </ul>
2. Familia y escuela	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La familia como facilitador de la integración del alumnado.</li> <li>- Relaciones y representaciones familiares desde la escuela.</li> <li>- Participación de las familias en los centros.</li> <li>- Significados de las prácticas escolares y expectativas de las familias inmigrantes.</li> </ul>
3. Éxito/ fracaso del alumnado inmigrante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trayectorias escolares, contexto socioeconómico y lugar de origen.</li> <li>- El aprendizaje de la lengua vehicular y el fracaso escolar.</li> <li>- Explicaciones del fracaso escolar.</li> </ul>
4. Programas de acogida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de acogida.</li> <li>- Aulas de acogida.</li> </ul>
5. Lengua vehicular y lenguas maternas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aulas para la enseñanza de la lengua.</li> <li>- Tratamiento de las lenguas de origen y programas ELCO.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2009), basado en García Castaño (2008)

En cuanto a aquellas que se centran en la **presencia y distribución del alumnado inmigrante en los centros**, destacaremos en primer lugar, las realizadas por el CIDE, que ha desarrollado algunas aproximaciones globales al proceso de incorporación del alumnado inmigrante en las que se muestra la evolución de este alumnado en nuestro sistema educativo (CIDE, 2002; 2003a, 2003b, 2005). En este apartado encontramos también las realizadas por el Colectivo IOÉ, ambas en el año 2002, *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada* y *Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo*. Insiste en que se está construyendo una “entelequia”, la del colectivo inmigrante, que existe en las mentalidades de los autóctonos y en los organismos oficiales. Apuntan también que los “nuevos escolares” están paliando la disminución de matrícula de alumnado autóctono. Encontramos distintas investigaciones que

refieren la presencia del alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas y en las provincias (Martínez, 2002 y Bodas, 2003; Federación de enseñanza de CCOO de Andalucía, 2001; Capellán de Toro, 2003; García Castaño et al 2002a, 2002b y 2005; Vallespir y Morey, 2004; Aja Fernández et al 2001 y 2002; Carrasco et al, 2000; Brunet et al., 2005; Goenechea, 2001; Gómez, 2003; Montes Pérez, 2004; Etxeberria Balerdi, 2002a y 2005). La conclusión principal de estos estudios se concreta en que el alumnado extranjero se localiza en determinados centros públicos. Argumentan dos explicaciones posibles, por un lado, aquellas basadas en la cultura y otras por la falta de recursos económicos. Aja (2000a) también habla sobre esta concentración espacial de alumnado inmigrante en determinados centros y barrios. Esta “huida” de alumnado autóctono hacia centros concertados es consecuencia de las malas políticas desarrolladas por las comunidades autónomas, que no han prevenido dicha situación.

En cuanto a las investigaciones que se centran en *las relaciones entre familia y escuela*, encontramos una parte que estudian la integración escolar de este alumnado (Madruga Torremocha, 2002; Aparicio y Veredas, 2004; Essomba, 2006). Tenemos otro grupo que se centra en la influencia que puede tener esta relación familia-escuela en el éxito/fracaso de estos niños y sobre el nivel de participación de las familias (Garreta, 2007; Regil, 2001, Besalú, 2002). Así, este último autor sostiene que el éxito escolar de este alumnado es favorecido por un entorno estable, una actitud positiva hacia la escuela, el profesorado y los aprendizajes escolares, unas expectativas realistas y una actitud abierta hacia la sociedad de recepción, así como una disposición hacia el diálogo.

Otros estudios tienen que ver con *la participación de estas familias en la vida de la escuela* (Regil, 2001; Carrasco, 2003; García Ortiz, 2005; Soriano 2003). Entre las conclusiones extraídas encontramos:

- Establecen diferencias de participación entre las familias inmigrantes según su nacionalidad.
- La falta de implicación de estas familias no se debe a su origen, sino a su situación de marginación, ya que también se observa la misma conexión en familias autóctonos (Regil, 2001).
- La relación familia y escuela no es muy fluida, ya que las escuelas no están preparadas para establecer un diálogo con ellas (Paludárias, 2001).
- Los profesores consideran que los encuentros con las familias inmigrantes son poco fructíferos en comparación con los encuentros con otros padres (García Ortiz, 2005).
- La principal razón de esta no participación es la lingüística.

---

Un último grupo se centra en *las expectativas y la valoración de las prácticas escolares* que hacen las familias inmigrantes. Señalamos a continuación las principales conclusiones:

- Valoran de forma positiva la escuela y el trato recibido por el profesorado, al igual que las familias autóctonas (Besalú, 2002; Defensor del Pueblo, 2003).
- En función de las nacionalidades, las expectativas difieren. Así, las familias latinoamericanas consideran que el principal objetivo de la escuela es que sus hijos e hijas adquieran una cultura general. Por el contrario, las familias marroquíes consideran que la principal función es prepararles para un empleo (Santos y Lorenzo, 2004).

En cuanto a las investigaciones que se centran en el *éxito y fracaso escolar del alumnado inmigrante*, los temas de los estudios se centran en las trayectorias y los contextos socioeconómicos de los escolares, los factores etnoculturales, los aspectos relacionados con la lengua y las condiciones de escolarización en los lugares de origen. Entre las principales conclusiones encontramos:

- La desigualdad de oportunidades educativas y los procesos de escolarización y si los factores etnoculturales influyen o no (Franzé, 2000).
- En la escuela se practica un “nacionalismo metodológico” que tiende a homogeneizar, clasificar y actuar con el alumnado según su nacionalidad o procedencia étnica.
- Cuando se comparan las trayectorias educativas entre padres e hijos, encontramos que los hijos de inmigrantes marroquíes y dominicanos no superan en su mayoría el nivel de estudios de sus padres (Aparicio, 2004).

Tienen especial interés en nuestra investigación actual, los últimos dos grupos de estudios, los que han tratado de explicar el funcionamiento de las lenguas vehiculares de la escuela y la enseñanza y/o promoción de las “lenguas maternas” y los que se centran en las medidas de acogida diseñadas para el alumnado inmigrante. Las que versan sobre *las lenguas maternas y las lenguas de la escuela*, profundizan en la importancia del aprendizaje de la lengua en la integración de los niños inmigrantes. Esto es lo que Tarrés (2004) realiza, en concreto, en su informe sobre *El marco jurídico del sistema educativo ante la realidad de la inmigración*. El tema central de este grupo de investigaciones se centra en entender cómo se aprende la segunda lengua en la escuela y cuáles son los procesos que intervienen en dicho aprendizaje. Por tanto, muchos de éstos artículos se dedican a estudiar las aulas para este aprendizaje del español, que ha sido la medida más

generalizada fruto de nuestra actual legislación educativa. La principal crítica que suscita esta medida es que se centran en contenidos estrictamente lingüísticos y no es suficiente, ya que se debe poner en contacto a los niños con todo el universo cultural que rodea a la lengua y se deben tener en cuenta tres dimensiones para entender los procesos de adquisición de la lengua vehicular y los resultados obtenidos: la distancia lingüística, la posición lingüística de cada grupo social y las situaciones de uso de las diferentes lenguas (Carcedo, 2000 y Carrasco, 2001). Ello nos conduce a la posibilidad de una escuela multilingüe e intercultural, reconociendo la diversidad y la cultura y, de forma especial, la lengua propia de cada alumno, ya que la forma en que sea tratada, contribuirá a desarrollar una imagen positiva del alumnado inmigrante (Sierra y Lagasabaster, 2005). Algunos autores estudian la relación entre el aprendizaje de la segunda lengua y el momento de incorporación a la escuela. Encontramos diferentes conclusiones, así Maruny (2002) determina que lo realmente influyente es la escolarización previa de este alumnado, por otro lado Vila (2000) argumenta que cuanto más jóvenes son estos niños menos dificultades tendrán en aprender la nueva lengua. Posteriormente profundizaremos en las conclusiones de estas investigaciones.

Encontramos un grupo de investigaciones que se ocupan de los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO). Sobre la ELCO marroquí disponemos de la tesis doctoral de Mijares (2003), *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*, donde se detalla la organización, gestión y organización del programa. Etxeberria Balerdi (2002) hace una descripción detallada sobre el programa de lengua y cultura portuguesa.

En cuando a los estudios sobre *los programas de acogida y las aulas especiales para atender a este alumnado*, reseñamos algunas tesis doctorales realizadas como la de Navarro Sierra (2003), *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*, que indica que la mayoría de los centros educativos no están preparados para que se produzca una adecuada acogida. En la comunidad andaluza, la tesis doctoral de Cara Rodríguez (2003) sobre *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: Historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela*. Sobre las ATALs<sup>8</sup> encontramos la tesis de Ortiz (2005), *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolares*. También la de Martín Rodríguez (2005), *La atención educativa al alumnado inmigrante: la*

---

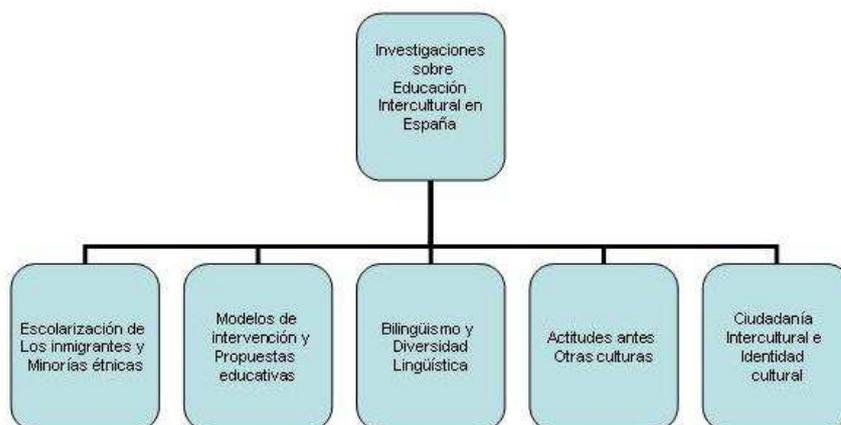
<sup>8</sup> Son las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de la comunidad andaluza para alumnado de incorporación tardía.

provincia de Granada. En Cataluña encontramos la tesis de Peralta (2000), *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza Secundaria de Terrasa*, centrada, en concreto el alumnado que asiste a las TAE (Talleres de Adaptación Escolar).

Por su parte, Rodríguez Izquierdo (2009) realiza también una revisión sobre las investigaciones en Educación Intercultural, que ofrece una categorización diferente a la anteriormente vista. La autora realiza la siguiente clasificación, según los problemas de investigación de los diferentes trabajos:

- Escolarización de los inmigrantes y minorías étnicas.
- Actitudes ante otras culturas.
- Ciudadanía intercultural e identidad intercultural.
- Modelos de intervención y propuestas educativas.
- Bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela.

*Cuadro 2.5. Investigaciones sobre Educación Intercultural en España. Principales problemas de investigación.*



Fuente: elaboración propia (2010), basado en Rodríguez Izquierdo (2009)

La autora coincide con García Castaño (2008) en que el estudio sobre la *escolarización de inmigrantes y minorías étnicas en el Sistema Educativo* constituye uno de los ámbitos de estudio en los que más se ha trabajado la interculturalidad en España. Estos trabajos hacen hincapié en la presencia de población inmigrante extranjera en los centros educativos y su relativo crecimiento en las dos últimas décadas. La dificultad de estos estudios estriba en que establecer su presencia cuantitativa no resulta nada fácil.

Presentamos a continuación un cuadro resumen con las principales investigaciones realizadas:

*Cuadro 2.6. Investigaciones sobre escolarización de inmigrantes y minorías étnicas.*

Director/año	Título
Bartolomé, M. (1992)	Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria.
Bergere Dezhapi, J.(1993)	Análisis de los problemas de integración escolar de los niños y niñas de los principales cinco grupos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid.
Merino Fernández, J.V.(1994)	La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid.
Juliano Corregido, D. (1995)	La etnicidad en la distribución del alumnado por centros escolares en el cinturón metropolitano de Barcelona: ¿hacia una segregación étnica?
García Castaño, J. (1995)	La escolarización de niñas y niños inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación en las escuelas de los hijos de inmigrantes extranjeros desde la perspectiva de la antropología de la educación.
Montes del Castillo, A. (1995)	Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos en la región de Murcia.
Carbonell, F. (1995c)	Incidencia en la diversidad cultural en el primer ciclo de Educación Infantil: Repercusiones educativas.
Colectivo Ioe (1996)	Escolarización de niños y niñas marroquíes en España.
Bartolomé, M. (1996)	Diagnóstico de nivel de nivel de integración del alumnado magrebí en la 1ª etapa de la ESO. y los cursos 7º y 8º de EGB.
Giménez Romero, C. (1997)	Variables clave en la integración sociocultural en la escuela: Un análisis del contexto educativo desde la antropología social.
Soriano, E. (1997)	Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense.
CIDE (2002)	Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español.
COLECTIVO IOE (2002a)	Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada.
COLECTIVO IOE (2002b)	Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo.
COLECTIVO IOE (2003)	Alumnos y alumnas de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas.
CIDE (2003a)	El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002)
CIDE (2003b)	El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1992-2003)
Carrasco, S. (2003)	La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales.
Fernández Enguita (2003)	La segunda generación ya está aquí.
Santos Rego, M.A. (2003)	La inmigración en un país de emigrantes: el desafío de la escuela intercultural en Galicia.

Garreta Bochaca, J. (2003a)	Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural.
Pérez Álvarez y Chuliá (2004)	La acomodación de los marroquíes en la sociedad española.
Montes Pérez, C. (2004)	Educación, modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo.
CIDE (2005)	La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España.
García Castaño, F.J. y Pulido, R. (2005)	Extranjeros y escolares. Forma de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada.
Brunet, I.; Pastor, I. y Belzunegui, A. (2005)	Educación Intercultural.
Huguet Canalis, A. y Navarro Sierra, J.L. (2005)	Inmigrantes en la escuela. Una revisión sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración.
Carbonell, J., Simó, N. y Tort, A. (2005a)	Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate inmigrantes en la escuela.
Pérez Sola, N. (2006)	La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén.
Marín Díaz, V. (2006)	La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén. Niños de inmigrantes en los niveles de infancia y primarios de la educación.

Fuente: Rodríguez Izquierdo (2009)

Los datos presentados en las investigaciones sobre la inmigración son básicamente de dos tipos:

1. Referidos al fenómeno social que convierte a España en país receptor de inmigrantes.
2. Sus implicaciones escolares (Colectivo Ioé, 1996; Merino Fernández, 1994), las actitudes hacia ellos (Calvo Buezas, 1993) y en relación a los modelos de intervención (Bartolomé, 1995; Díaz Aguado, 1993; Martín Domínguez, 1994; Salazar González, 1997).

Entre los datos más críticos referidos al proceso de escolarización de los hijos de los inmigrantes encontramos los trabajos de Fernández Enguita (2003), Carrasco (2003), Colectivo Ioé (1996; 2002a, 2000b y 2003), García Castaño y Pulido (2005), Merino Fernández (1994) y Pérez, Álvarez y Chuliá (2004). Parten de la situación de marginación y discriminación que este colectivo padece en la sociedad en general y en la institución escolar en particular. Se incide en los problemas de comunicación que supone el desconocimiento de la lengua del país receptor y la experiencia traumática de la inmigración. Se percibe un gran interés por parte del profesorado para que los niños extranjeros aprendan el idioma español lo más rápidamente

posible, con el fin de incorporarse a las actividades que se desarrollan en el aula.

En cuanto a las investigaciones que se centran en las *actitudes ante otras culturas*, siguiendo a Rodríguez Izquierdo (2009) señalamos las siguientes:

*Cuadro 2.7. Investigaciones sobre actitudes ante otras culturas*

Director /año	Título
Calvo Bueza, T. (1993)	Igualdad de oportunidades respetando las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en la mayoría y Educación Intercultural para todos.
Sánchez, S. y Mesa, M <sup>a</sup> .C. (1995)	Actitudes ante la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuestas de intervención educativa.
Colectivo IOÉ (1995)	La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una Educación Intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo.
Calvo Buezas, T. (1997)	Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos. Los jóvenes ante otros pueblos y culturas.
García, N. et al. (1998)	Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros.
Rodríguez Izquierdo, R.M.(2002)	Diversidad cultural y formación inicial de profesorado. Estudio de las opiniones de los estudiantes de Magisterio.
Defensor del Pueblo (2003)	La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico.

Fuente: adaptado de Rodríguez Izquierdo (2010)

El estudio sobre las actitudes ante las minorías étnicas y culturales constituye uno de los mayores centros de interés de las diferentes investigaciones. Calvo Buezas (1993) analiza la solidaridad y xenofobia entre los estudiantes de Secundaria. Concluye que hay un preocupante auge de las actitudes xenófobas y racistas en un sector del alumnado. Sin embargo, por otra parte, indica que aumenta también la solidaridad, tolerancia y la defensa de los extranjeros.

Salazar González (1997) estudia la diversidad cultural en las aulas y percibe que los profesores reducen su percepción a su dimensión disciplinar, distinguiendo a los alumnos y alumnas en normales o conflictivos, según se sometan a la autoridad del profesor. Concluyen que las concepciones y actitudes del profesorado hacia la diversidad, en términos generales, son positivas, si bien se distinguen muchos matices que van desde la aceptación plena reflejada por el compromiso con una escuela integradora, multicultural, solidaria, hasta actitudes ambiguas y, en algún caso, posturas plagadas de prejuicios.

Rodríguez Izquierdo (2002) realizó una investigación sobre las actitudes hacia la diversidad cultural que mantenían estudiantes de Magisterio de diferentes especialidades. Los resultados mostraban cómo a nivel teórico asumían la interculturalidad como enriquecimiento, pero luego daban su opinión sobre lo que se debería hacer, bajo una clara actitud asimilacionista.

El estudio de García (1998) pone de manifiesto que variables como el nivel de información que poseen los docentes y futuros docentes en relación con la enseñanza del alumnado inmigrante extranjero integrado en sus aulas, el contacto directo y la experiencia con este alumnado, la formación en general en este campo son claves que han de ser consideradas de forma específica.

La percepción y la valoración de la diversidad cultural se diferencian en función de qué colectivo de inmigrantes constituye el referente. Se habla de un continuum en la problematización del alumno extranjero, desde el alumno marroquí al del país comunitario.

Otra parte de las investigaciones se centran en las categorías de ***Ciudadanía intercultural e identidad cultural***.

*Cuadro 2.8. Investigaciones sobre ciudadanía intercultural e identidad cultural.*

Director /año	Título
Colectivo IOÉ (1992b)	Educación Intercultural en España.
Bartolomé Pina, M. (1995)	Evaluación de un programa de Educación Intercultural: desarrollo de la identidad en Secundaria a través de la acción tutorial.
Martín Domínguez, A. (1994)	La formación social de los ciudadanos críticos.
Espín, J.V., Marín, M.A.; Rodríguez, M.; Cabrera, F. (Grupo Gredi) (1999)	Identidad étnico-cultural de adolescentes magrebíes desde un modelo de componentes.
Bartolomé, M. (2000)	La construcción de la identidad en contextos multiculturales. Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural.
Caballero, Z.B. (2000)	Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo.
Soriano, E. (2001)	Vivir entre culturas.
Massot, I. (2001)	Identidad y ciudadanía. Un reto a la Educación Intercultural.
Bartolomé, M. (2004)	La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales.
Soriano, E. (2004)	Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz.
Ortiz, M. (2005)	Racionalismo en el discurso y práctica escolar.

Fuente: adaptado a partir de Rodríguez Izquierdo (2009)

Los trabajos de Bartolomé (2000, 2004) y Soriano (2001, 2004) hablan de un nuevo concepto de ciudadanía intercultural desde una perspectiva educativa, que se convierte en un intento de ver la diferencia cultural, no como un obstáculo a salvar, sino como un enriquecimiento a conseguir. La identidad cultural hace referencia al nivel en que una persona se siente vinculada, pertenece a un grupo cultural, al propio grupo de referencia que se ha creado. Envuelve, por tanto, diferentes aspectos, tales como autoidentificación, sentido de pertenencia o exclusión, deseo de participar en actividades del grupo.

Bartolomé (2000) analiza los conceptos básicos de una Educación Intercultural y establece su justificación, presentando los primeros resultados de una investigación realizada en adolescentes donde se recogen sus percepciones sobre Europa el sentimiento de pertenencia. La autora efectúa una propuesta de articulación de los procesos de formación de identidad cultural, el desarrollo de autonomía personal y los sentimientos de pertenencia a las distintas comunidades de los adolescentes.

Caballero (2000) se propone interpretar y comprender los significados que tienen para las personas los procesos socioeducativos en la vida cotidiana. Estudia el caso concreto de los niños marroquíes en Cataluña.

Massot (2001) establece modelos que describen los procesos de identificación que siguen los hijos de inmigrantes argentinos en Cataluña. Describen los modelos de pertenencia y desarrollo de competencias interculturales en los hijos de los inmigrantes. Hace una descripción pormenorizada de los procesos por los que los jóvenes construyen y reconstruyen su identidad personal en interacción con contextos diversos.

Soriano Ayala (2001) analiza cómo la reciente presencia en España del fenómeno inmigratorio no ha dado un margen de tiempo suficiente para que se conforme una opinión pública definida sobre esta circunstancia ni para crear una sensibilización social ante esta situación. Se confía en la educación como fuerza para luchar contra el racismo y la discriminación. La meta sería una ciudadanía intercultural amparada en valores como el respeto, la aceptación, el reconocimiento, la cooperación, la solidaridad, el pensamiento crítico, la democracia cultural, la globalidad ecológica y la justicia social.

A continuación, ofrecemos un cuadro-resumen con las investigaciones que versan sobre *los modelos de intervención educativa y propuestas didácticas*.

*Cuadro 2.9. Investigaciones sobre los modelos de intervención educativa y propuestas didácticas.*

DIRECTOR/AÑO	TÍTULO
Díaz Aguado, M <sup>a</sup> .J. y Baraja (1993)	Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos.
Martín Domínguez, A. (1993)	Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual: Diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce-dieciséis años.
Ortega Esteban, J. (1996)	Problemática socioeducativa del inmigrante (infantil-juvenil) en Castilla y León: programas de intervención socioeducativa encaminados a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas y culturales.
Díaz-Aguado, M <sup>a</sup> .J. (1996)	Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos.
Aguado Odina, T. (1996a)	Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales.
Salazar González, J. (1997)	Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria.
Soriano Ayala, E. (1999)	La escuela almeriense: un espacio multicultural. Evaluación de los valores del alumnado inmigrante y autóctono.
Del Arco Bravo, I. (1999)	Currículo y Educación Intercultural: elaboración y aplicación de un programa de Educación Intercultural.
Aguado, M. T. et al(1999)	Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales.
Arroyo González, R. (2000)	Criterios para la elaboración de un currículum intercultural en Melilla: un estudio multimétodo.
Coll, C., Barberá, E. y Onrubia, J.(2000)	La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación.
Navarro Barba, J. (2002)	Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros
Cabrera, A. (2003)	Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Almería).
Aguado, T. y et al. (2004c)	Proyecto Inter. Formación de profesores en Educación Intercultural. Análisis de necesidades.
Essomba, M.A. (2006)	Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.

Fuente: adaptado a partir de Rodríguez Izquierdo (2009)

Una parte de estos trabajos hacen alusión a las medidas de acogida y los distintos tipos de aulas para atender a las necesidades de incorporación a la escuela de niños y niñas inmigrantes. Navarro Sierra (2002) y Cabrera (2003) señalan que hay escasez de estudios analíticos de dichas medidas, por lo que no existen indicadores claros de los resultados que están dando este tipo de aulas de acogida. Como ya señalamos anteriormente, encontramos posturas opuestas que van desde quienes, como Quintana (2003), afirman

que lo deseable es que el alumno salga lo menos posible del aula ordinaria, a otros como Pérez y Pomares (2002), los cuales explican que el fin de estas aulas es solventar el desconocimiento lingüístico del alumnado inmigrante. Encontramos argumentos que subrayan el riesgo de aislamiento de las aulas específicas de acogida para niños inmigrantes si no se insiste en la relación con los autóctonos.

En las investigaciones también se cuestionan los motivos sobre adscripción de alumnos y alumnas a clases especiales y la manera en que se selecciona y agrupa a los estudiantes se entiende siempre como algo determinante (Cabrera, 2003; Navarro Sierra, 2003, Ortiz; 2005; Pérez y Pomares, 2003; Quintana, 2003). Se recomiendan agrupamientos flexibles y adaptados a las necesidades de aprendizaje/enseñanza.

Essomba (2006) aborda una serie de cuestiones que pueden determinar los procesos de acogida: la incorporación tardía, la tensión entre culturas escolares, la tensión entre cultura escolar y familiar, el factor económico. Arroyo González (2000) y Del Arco Bravo (1999) plantean estrategias de carácter curricular subrayando que la mayoría de los centros no se encuentran preparados o no disponen de los recursos humanos y la formación del profesorado para hacerlo posible. Se insiste además, en que el enfoque intercultural requiere de recursos variados, del acceso a fuentes de información y estudio diversos como papel, audio, vídeo.... (Arroyo González, 2000).

Algunas investigaciones han insistido en la importancia de que las actividades estimulen el aprendizaje cooperativo en los procesos de aprendizaje (Salazar González, 1997).

Encontramos estudios que se centran en los procedimientos y prácticas de evaluación aplicados a estudiantes procedentes de la inmigración y de diferentes grupos étnicos (Coll, Barberá y Onrubia, 2000). Se insiste en que muchas veces la valoración del estudiante se basa en su dominio de la lengua escolar. Se ve la necesidad de reorientar el proceso para contemplar también el reconocimiento de capacidad y competencias múltiples en los estudiantes. Se insiste en que el diagnóstico debe enfocarse hacia la obtención de información valiosa, que permitirá modular la enseñanza y adaptarla a las necesidades de los alumnos y alumnas. Proponen realizar actividades variadas en la evaluación: presentaciones orales, elaboración de informes, diseño y aplicación de experimentos, respuestas a problemas y realización de proyectos.

---

Garreta Bochaca (2003b) insiste en las diferentes actitudes del profesorado, desde actitudes más positivas y otras más negativas y su resistencia a la Educación Intercultural. Resalta que la formación del profesorado es escasa y teórica, lo que origina que la tarea dependa más de la actitud que manifieste hacia el asunto, que de una verdadera política de formación. Insiste en que las medidas que se desarrollan no suelen estar enraizadas en los Proyectos Curriculares, como por ejemplo los servicios de traducción. Señala la descoordinación existente entre las medidas institucionales y el funcionamiento en los centros.

Aguado Odina (2004c) afirma que el profesorado es un elemento clave en el proceso de incorporación de modelos interculturales en educación. Constata que la formación del profesorado en este sentido es optativa y puntual, no formando parte de materias obligatorias. La consecuencia principal es que existe una confusión conceptual planteándose desde enfoques compensatorios y de educación especial. Se sugiere integrar la formación en Educación Intercultural en los planes de estudio como parte de las disciplinas obligatorias, proporcionar recursos de formación accesibles, que permitan la autoformación del profesorado y les permitan analizar su práctica docente desde el enfoque intercultural.

Hay otro grupo de investigaciones, que Rodríguez Izquierdo (2009) engloba dentro de la categoría de *bilingüismo y diversidad lingüística*, que se centran en aquellos estudios sobre el aprendizaje de la lengua y de las pautas de comportamiento propias del centro educativo, necesidades básicas para integrarse en el ámbito educativo.

*Cuadro 2.10. Investigaciones sobre bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela.*

Director/año	Título
Lovelace, M. (1994)	Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural, étnica y lingüística en la escuela española.
García Parejo, I. (1994)	Enseñanza/aprendizaje de la escuela e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativa a la Comunidad de Madrid.
Mesa, M <sup>a</sup> C. y Sánchez, S. (1996)	Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla.
Aguirre Martínez, C. (1996)	Estudio comparativo sobre la adquisición del español de primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica a la enseñanza del español a inmigrantes.
Sotés, P. (2000)	Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales.
Cot, C. (2002)	Familias marroquíes y educación de sus hijos en el Baix Empordà.
Navarro Sierra, J.L y Huguet Canalis, A. (2002)	El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado. Un estudio empírico.
Martín Rojo, L. (dir) (2003)	¿Asimilar o integrar?: Dilema ante el multilingüismo en las aulas.
Broeder y Mijares, L. (2003)	Plurilingüismo en Madrid: las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria.
Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007)	Voces desde el aula.

Fuente: adaptado a partir de Rodríguez Izquierdo (2009)

Quintana (2003) critica el hecho de que las aulas lingüísticas, creadas para el aprendizaje de la lengua vehicular, se centren en contenidos estrictamente lingüísticos, no siendo suficiente, ya que se debe intentar que el alumno se familiarice con todo el universo cultural que circunda a la lengua. Se deberían tener presentes otros aspectos como el currículum intercultural (Del Arco Bravo, 1999 y Arroyo González, 2000) de un ambiente que favorezca la apreciación de todas las culturas de la escuela (Essomba, 2006) y los métodos didácticos que atiendan a la diversidad de estilos de aprendizaje (Aguado Odina, 1996a; Díaz Aguado, 1996).

Otra parte de los estudios consultados se ha centrado en la lengua materna de los inmigrantes (Mesa y Sánchez, 1996; Martín Rojo, 2003; Rodríguez, 2003; Broeder y Mijares, 2003). Sotés (2000) plantea el estudio de la adquisición de la lengua y la interrelación entre las variables individuales (características personales, competencia interaccional, estrategias comunicativas y competencia pragmática) con el conocimiento y adquisición del euskera de niños de educación Infantil (3 años). La autora afirma que las

---

diferencias individuales apreciadas no se refieren tanto a la proporción de uso de los diferentes códigos (euskera, castellano, interlengua) como a la complejidad sintáctica, variabilidad y grado de espontaneidad de sus expresiones en la interacción con la profesora.

Uno de los temas centrales en las investigaciones es tratar de comprender cómo se aprende la segunda lengua en la escuela. Encontramos, con ese propósito, investigaciones clásicas como la de Lovelace (1994). Se han realizado en los últimos años investigaciones en la misma línea, centradas en cómo se adquiere la segunda lengua y los factores que intervienen.

Mencionaremos, en primer lugar, dos trabajos centrados en la adquisición de las habilidades lingüísticas adquiridas por los escolares inmigrantes, ambos realizados en la comarca del Baix Empordà. En el primero, Cot (2002) estudia la educación de los hijos de una familia marroquí y señala que una de las razones del fracaso escolar es la falta de habilidades lingüísticas en la lengua catalana.

En el segundo, Maruny y Molina (2002) dan a conocer resultados sobre el conocimiento del catalán y la competencia comunicativa del alumnado de origen marroquí desde 3º de Primaria hasta 4º de ESO. Entre las conclusiones obtenidas señalamos las siguientes:

- Existe un primer momento de adquisición de comprensión básica y una posibilidad rudimentaria de expresión, que se extenderá alrededor del primer año de estancia.
- Un segundo periodo se centra en la adquisición de competencia en la conversación cotidiana y en la expresión sencilla de determinados tipos de discurso: narraciones, informaciones concretas, normas muy elementales de argumentación, que se extendería hasta los 30 o 36 meses de escolarización.
- En una tercera etapa se consolidaría la conversación y se adquirirían habilidades de lectura y comprensión de sencillos textos narrativos e informativos. Esta etapa se extendería hasta los 5 años de escolarización, aproximadamente.
- Hay una última etapa de adquisición de competencia comunicativa de toda clase de discursos orales y de competencia para el estudio (escritura, textos expositivos...) a partir de los 5 años de escolarización en el país.

Nos detendremos ahora en el trabajo de Navarro Sierra y Huguet Canalis (2005) anteriormente mencionado. Su investigación se realizó en el curso académico 2002/2003 en la provincia de Huesca, con una muestra de 49 escolares inmigrantes de diferentes nacionalidades. Entre las conclusiones

del estudio nos encontramos con que el tiempo de estancia en el país es determinante a la hora de explicar la mejora en el conocimiento de la lengua vehicular de los contenidos y son aquellos inmigrantes que llegan con menor edad quienes mejores resultados obtienen. Queda patente, por tanto, la importancia que tiene el conocimiento de la lengua autóctona para conseguir un buen rendimiento académico y combatir el fracaso escolar entre el alumnado inmigrante. El conocimiento lingüístico es inferior al del autóctono, lo que condiciona los resultados de los posteriores aprendizajes escolares, conllevando un mayor fracaso escolar. Parece que el tiempo de estancia es el que determina el mejor conocimiento de la lengua y no la escolarización en los primeros años.

Rodríguez Izquierdo (2009) establece una serie de conclusiones a raíz del análisis realizado, como son que las temáticas de las investigaciones revisadas se han centrado mayoritariamente en la escolarización de los hijos de los inmigrantes. Por otro lado, tampoco puede afirmarse que nuestra tradición educativa haya sido muy respetuosa con la diversidad cultural, más bien, partimos de esquemas pedagógicos homogeneizadores y poco diversificados para atender a la diversidad cultural; que se define muchas veces como problema, déficit, inmigración, diferenciación lingüística y marginalidad.

La mayoría de las medidas de intervención tienen un carácter compensatorio, sin afectar al currículo general. Así, encontramos las aulas de enlace, los grupos específicos... Son recursos colaterales a lo que se viene definiendo como Educación Intercultural entendida como educación destinada al conjunto de la población escolar y cuyos principios deben estar en los proyectos educativos y en las programaciones curriculares.

Por otro lado, existe una escasez de recursos que puedan considerarse, como estudios sobre Educación Intercultural desde una perspectiva que afecte a todo el centro, poniéndose en marcha modelos educativos que lo desarrollen.

Podemos concluir que en estas dos décadas, la investigación sobre Educación Intercultural ha pasado de ser un tema emergente, a un campo de investigación con identidad propia, aunque su desarrollo no haya sido homogéneo. Como señala Aguado Odina (2004a:54) cuando reflexiona sobre el sentido y la utilidad de la investigación sobre Educación Intercultural:

*(...) "Tiene en primer lugar, un carácter instrumental, ya que nos ayuda a entender mejor de qué va esto de la Educación Intercultural, para encontrar sus señas de identidad y sus difusas fronteras. El panorama que se ofrece permite mostrar el ámbito de la Educación Intercultural a personas que llegan a él por primera vez (...). Es de esperar que el*

---

*marco que se ofrece haga posible que los interesados en el área formulen sus propias propuestas de investigación y práctica (...). La información acumulada y la evidencia que reflejan los estudios analizados, permite formular recomendaciones para la toma de decisiones en torno a políticas y prácticas coherentes con el enfoque intercultural en educación.”*

#### **4.1. Diferentes estudios sobre aulas de inmersión lingüística: los casos de Canadá y de España.**

Después de este recorrido por las principales investigaciones sobre alumnado inmigrante en España, centraremos nuestro estudio en Canadá, uno de los países con mayor número de alumnos y alumnas inmigrantes, para los que se crearon hace cincuenta años, las primeras aulas para el aprendizaje de la lengua, en su caso el francés. Resulta interesante la evolución y los distintos derroteros que ha tomado este recurso en dicho país. Cuenta, además, con diferentes investigaciones que han evaluado dichas aulas. Después nos ocuparemos de los escasísimos estudios sobre las aulas de inmersión lingüística de España.

##### **4.1.1. Canadá**

El gobierno de Québec (Canadá) fue la primera Administración que se planteó la cuestión de la acogida del alumnado inmigrante que se incorporaba tardíamente y debía aprender francés. A finales de los años sesenta crean las “aulas cerradas” para que el alumnado que llegaba con desconocimiento de la lengua de la escuela la aprendiese, incorporándose posteriormente al aula ordinaria. Este modelo ha ejercido una gran influencia en los desarrollados en Estados Unidos, Bélgica o Suiza y también en nuestro país. Así el alumnado de nueva incorporación tardía pasaría, en principio, no más de un año en ella. McAndrew en *Immigration et diversité à l'école* (2001) muestra que en los años ochenta el 30% del alumnado permanecía dos años y a finales de los noventa la cifra llegaba al 50%. Es obvia la tendencia a prolongar la estancia del alumnado en estas aulas. En ellas, se desarrollaban habilidades de comunicación y el dominio de la lengua escolar, incluyendo una iniciación a las realidades y códigos culturales de la sociedad de acogida.

A partir de los años noventa, surge una preocupación por las consecuencias que tiene el modelo de clase cerrada en la integración social y lingüística de este alumnado. El gobierno realiza una serie de documentos ministeriales, que promueven que la clase ordinaria sea el principal lugar de integración del alumnado que viene de fuera y se incorporan al sistema educativo de Quebec.

McAndrew (2001) realiza una revisión de otras experiencias similares en el Canadá anglófono, Gran Bretaña, Estados Unidos y Francia. Entre sus conclusiones señalamos:

- Afirma que no existen fórmulas milagrosas que garanticen el aprendizaje de la lengua de acogida. Por ello, la variedad de fórmulas y la flexibilidad son preferibles al modelo único, ya que el alumnado inmigrante ofrece características y expectativas diversas.
- Insiste en diferenciar recursos para alumnado de Educación Primaria y de Secundaria.
- El papel desempeñado por las lenguas de origen de estos alumnos y alumnas en el aprendizaje de la lengua de acogida es fundamental.
- Enfatiza la importancia de la responsabilidad colectiva de la integración de los que han llegado, con los servicios específicos y la clase ordinaria.

#### **4.1.2. España**

Al profundizar sobre los estudios realizados en España sobre las aulas de inmersión lingüística para el alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo, encontramos que son escasos y que muchos de ellos tienen un carácter descriptivo. Así encontramos quienes consideran a estas aulas una medida segregadora que en nada favorece la integración de los “nuevos escolares”. Otros autores entran en el conocimiento de su funcionamiento: tiempo de permanencia, contacto con el grupo de referencia... Los estudios realizados se centran en cuatro comunidades: Cataluña, Andalucía, Madrid y Castilla León.

##### **4.1.2.1. Cataluña: Talleres de Adaptación Escolar y Aulas de acogida**

Como ya hemos analizado anteriormente, en Cataluña dentro del Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) se contemplan dos tipos de medida para atender al alumnado inmigrante: las aulas de Acogida, que se centran sobre todo en alumnado de incorporación tardía y en la enseñanza de la lengua vehicular y los T.A.E. (Talleres de Adaptación Escolar) que están destinados exclusivamente a alumnado de Educación Secundaria y que, además de la lengua, trabajan las competencias básicas. Ambas, dentro del plan LIC, son consideradas como aulas abiertas, no “aulas-puente” para aprender la lengua de la escuela (Serra, 2006), sino un apoyo lingüístico para facilitar el aprendizaje de la lengua en el aula ordinaria (Ribas, Iglesias, Siqués y Vila, 2006).

---

En el curso 2005-2006, Vila, Perera, Serra y Siqués realizan una evaluación de las aulas de Acogida de Primaria y Secundaria de Cataluña. Evalúan los siguientes aspectos: comprensión oral, expresión oral, interacción oral, aplicación de habilidades comunicativas, comprensión lectora, expresión escrita y la adaptación. Las conclusiones muestran los siguientes resultados:

- La adaptación escolar, junto con la lengua inicial del alumnado y el número de horas en las aulas de acogida, son los tres factores que mejor describen el conocimiento de la lengua. Así, a mayor adaptación escolar, mayor conocimiento de la lengua de escuela.
- El aprendizaje del catalán es más rápido cuando la lengua de origen del alumno es románica.
- Aparece el aula de acogida como un recurso excelente para acelerar habilidades conversacionales y permitir la transferencia desde la propia lengua, de forma rudimentaria, de habilidades lingüísticas cognitivo-académicas que permiten al alumnado extranjero incorporarse activamente en muy poco tiempo a las actividades de enseñanza y aprendizaje del aula ordinaria, que es el lugar privilegiado para incorporar y progresar en el conocimiento de la lengua de la escuela.
- Resulta impactante el siguiente dato: tanto en Educación Primaria como en ESO, el alumnado que está más horas en el aula de acogida es el que sabe menos lengua. Cuando se asume el aula de acogida como el lugar donde el alumno debe aprender la lengua de la escuela, el resultado que se obtiene es el contrario.

Así, respecto al aula de acogida Besalú y Vila (2007:102) concluyen:

*“Es un instrumento organizativo excelente para acelerar usos lingüísticos en la lengua de la escuela y apoyar su aprendizaje desde el aula ordinaria. Por el contrario, la concepción organizativa del aula de acogida como el único instrumento de aprendizaje de la escuela, es decir, entendida como un “aula-puente” hacia el aula ordinaria, dificulta el aprendizaje de la lengua de la escuela y de la integración escolar”.*

En esta evaluación reconocen que hay un problema específico en el alumnado que se incorpora a la Educación Secundaria que previamente ha tenido una escolarización previa irregular o que simplemente no ha estado escolarizado. Los autores reconocen *“que es muy difícil que, únicamente en el aula ordinaria este alumno reciba los apoyos académicos y lingüísticos para progresar”* (Besalú y Vila, 2007:103). De esta manera surgen en Cataluña, los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales

Básicos (TAE). Están dirigidos al alumnado que desconoce la lengua de la escuela y que tiene importantes déficits en su formación anterior.

En el contexto catalán, encontramos la tesis doctoral de Peralta (2000), *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza Secundaria de Terrasa*. En ella, como ya se ha dicho, hace un estudio de la realidad escolar del alumnado marroquí que asiste a un instituto de Enseñanza Secundaria y asiste a una TAE.

#### **4.1.2.2. Evaluación de las ATALS: Aulas Temporales de Adaptación Lingüísticas**

Encontramos dos tesis realizadas sobre el funcionamiento de las ATALs en la provincia de Almería. En primer lugar, la de Cara Rodríguez (2003) *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: Historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela*, que realiza una detallada exposición de las ATAL, explicando su funcionamiento, su contexto, características y objetivo. En esta línea, encontramos la de Ortiz (2005), *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar*, entre las conclusiones arrojadas destacamos: cómo la lengua, su promoción y uso son utilizados como sistema de discriminación, haciendo una valoración del discurso integrador que les rodea y las prácticas segregacionistas que pueden estar desarrollándose.

También en el ámbito de las ATAL, disponemos de la investigación realizada por Morales (2006), en este caso en la Costa del Sol malagueña. Se encuadra en el marco de la investigación-acción realizada en el curso 2004-2005 en un centro de Educación Primaria donde es profesor de ATAL. La grandeza de esta investigación es que muestra “otra forma de aula de acogida”. El autor realiza intervenciones dentro y fuera del aula de referencia, utilizando la tutoría compartida, las actividades interculturales, la mediación lingüística entre el profesorado y la familia o los estudiantes. Además, pone en marcha una escuela de madres, una manera de atraer a las familias al centro y favorecer la relación entre padres autóctonos e inmigrantes. Especial interés tiene la utilización del trabajo cooperativo en clase, conjugando los intereses y necesidades del alumnado nativo y extranjero, respetando sus lenguas... Las conclusiones del estudio se pueden contemplar desde dos perspectivas. En primer lugar, como intervención didáctica, ya que nos proporciona datos acerca de cómo mejora la competencia comunicativa y en valores interculturales en el alumnado, así como la evaluación positiva que hacen los profesores y las familias de la experiencia. En segundo lugar, es un ejemplo de la utilización del ATAL como un recurso facilitador de la integración, organizado como *aula abierta*.

---

#### 4.1.2.3. Las Aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. El Programa Escuelas de Bienvenida

Pérez Milans (2007, 2006) realiza una investigación, basada en la observación, de las aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid. Las conclusiones finales del trabajo no son demasiado favorables acerca del uso de este recurso, ya que estima que es una medida segregacionista, pues se agrupa y separa a aquellos alumnos y alumnas que no conocen la lengua de la escuela. Los alumnos y alumnas se desplazan a centros que cuentan con aulas de Enlace (Programa “Escuelas de Bienvenida”, por lo que el alumno no recibe esta enseñanza en el centro donde va a estar escolarizado una vez termine el programa. No es una medida integrada, ya que no le sirve para familiarizarse con el centro ni para establecer relaciones con otros alumnos y alumnas. Insiste en que esa separación (mandar a los alumnos y alumnas a otros centros) impide a los centros de referencia familiarizarse con la diversidad.

Otras conclusiones extraídas de la observación en el aula, muestran la falta de trabajo conjunto entre el profesorado de un aula de referencia y del aula de enlace, no existiendo una coordinación entre ellos. En consecuencia, el alumnado que a ellas acude tiene enormes dificultades a la hora de incorporarse a sus aulas de referencia (Martín Rojo, 2003, Pérez Milans, 2007, 2006).

En síntesis, para estos autores es una medida que se basa en el apartamiento del alumnado, ya que les separa del contexto natural de uso de la lengua y de sus hablantes, atrasando el aprendizaje. A su vez, se está marginando a quienes no conocen la lengua de la escuela. Insisten en que genera “competencia entre lenguas”: por un lado, separa sus ámbitos de uso y las lenguas de origen son excluidas del marco de la clase, vistas como una rémora en el aprendizaje (Pérez Milans, 2006). En definitiva, se considera que el alumnado de estos programas “especiales” son participantes difíciles, perdidos o incluso, poco aptos cuando abandonan la “isla”, como ilustra el siguiente fragmento:

*“En aquel reingreso al Violetas pude ver la continuación de la historia de un grupo de estudiantes que habían sido definitivamente sacados de su isla y enviados a la realidad “continental” del centro. Pero este viaje que ellos hicieron no fue como el que un turista hace a la vuelta de sus vacaciones en alguna isla remota; su viaje, como reza el título de esta parte del relato, fue como el de unos náufragos que, mucho tiempo después de haber vivido en un islote perdido en algún océano, hubieran sido rescatados y llevados de vuelta a un gran continente. Nada fuera de la isla parecía tener ya sentido para ellos y no*

*terminaban de adaptarse a la nueva realidad. Éste parecía ser el resultado de una aplicación del programa Escuelas de Bienvenida que, a pesar de los esfuerzos e ilusión de parte de los profesores del Departamento de Orientación, los había mantenido al margen del resto del instituto” (Pérez Milans, 2007:140).*

José Antonio García Fernández (2009) refiere otra investigación realizada en el contexto madrileño. La investigación está realizada por el grupo ESOMU<sup>10</sup>(Investigación Educativa en una Sociedad Multicultural) y lleva por título *Estudio del sistema y funcionamiento de las Aulas de Enlace madrileñas*. Estudian 230 aulas de enlace desde 2006 a 2008. En el diseño establecen tres fases diferenciadas: la primera (fase extensiva) donde se recoge información cuantitativa mediante un cuestionario enviado al profesorado que trabaja en ellas. En la segunda se realizan entrevistas en profundidad a 45 profesores y técnicos de la administración. Por último, la fase intensiva del estudio, consiste en tres estudios de casos en otras tantas aulas de enlace. Entre las conclusiones obtenidas en la investigación destacamos las siguientes:

- El número de plazas disponibles en las aulas no cubre las necesidades reales y al final se acaban admitiendo más alumnos y alumnas. Hay una desproporción favorable a los centros concertados, siendo los públicos los que escolarizan a la mayor parte del alumnado extranjero.
- Los docentes consideran la inestabilidad y fluctuación del alumnado de las Aulas de Enlace, además de su diversidad, como las mayores dificultades para trabajar en ellas. Se produce internamente una tendencia homogeneizadora del sistema.
- Hay una escasa coordinación entre las Aulas de Enlace y el resto del centro.
- Los objetivos y contenidos lingüísticos no están definidos, quedando al criterio del profesorado abordar o no contenidos de otras áreas.
- La metodología utilizada en la enseñanza de la L2 es la misma que si se tratase de L1, sin considerar que la mayoría del alumnado viene alfabetizado en su lengua materna.
- No parece que las aulas de enlace puedan considerarse como una medida específica y especializada para enseñar el español como L2 debido a:

---

<sup>10</sup> El grupo ESOMU está formado, entre otros, por el autor, Isidro Moreno, Primitivo Sánchez Delgado, Cristina Goenechea Permisán, Raul García Medina, Carmelo Chuse Chapa e Irma Plancarte.

- 
- Escaso aprovechamiento de la potencialidad educativa de la competencia en lengua materna y la cultura de origen de los alumnos/as inmigrantes.
  - El interés por hacerles monolingües en español.
  - Escasas ocasiones que se les ofrece de interactuar con sus iguales hispanohablantes.
  - La insuficiente especialización y experiencia del profesorado para afrontar la enseñanza del castellano como L2.
  - El propio modelo, al situar la enseñanza del español como L2 fuera del ámbito de actuación del profesorado ordinario, determina que éste se desentienda de la integración escolar y lingüística de este alumnado, considerando esta tarea exclusiva del maestro del aula de enlace.

#### **4.1.2.4. Investigaciones realizadas sobre las aulas ALISO en Castilla y León**

Encontramos una investigación, realizada por M<sup>a</sup> Jesús Cabañas, en la ciudad de León, en el año 2006, titulada *La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares: los institutos de la ciudad de León*. Se realizan entrevistas y encuestas a alumnado y profesorado para conocer los procesos de enseñanza de EL2. Entre las conclusiones obtenidas destacamos:

- La falta de formación del profesorado en Educación Intercultural y en la enseñanza del español como L2.
- Analiza los factores que influyen en la adquisición de la L2 y afirma que el factor afectivo no está influyendo negativamente, ya que en su mayoría se encuentran integrados.
- Todos ellos utilizan estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas, dependiendo de sus estilos de aprendizaje.
- Todos achacan las dificultades o facilidades en el aprendizaje del español al grado de cercanía entre ambas lenguas. Sería deseable el mantenimiento de su L1.

Hallamos opiniones encontradas sobre los beneficios y los perjuicios de estas aulas. No obstante, hay escasez de estudios analíticos de dichas medidas, por lo que no existen indicadores claros de los resultados que están dando este tipo de aulas de acogida (Navarro Sierra, 2002; Cabrera, 2003). En la literatura pedagógica encontramos autores a favor y autores en contra. Pérez y Pomares (2002)<sup>11</sup> justifican su existencia y su funcionamiento para enseñar la lengua de la escuela al alumnado inmigrante. Hay claros

---

<sup>11</sup> PEREZ y POMARES (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.

defensores como Feria (2002b), que argumenta que son nexos entre un mundo de exclusión social y un entorno de integración escolar. Del otro lado, encontramos detractores, que se centran en su carácter segregador. Así, Quintana (2003) argumenta que lo deseable es que el alumnado inmigrante salga lo menos posible del aula ordinaria. Carbonell (2005a) ve el riesgo de aislamiento de este alumnado, que obstaculiza las relaciones entre autóctonos y “nuevos escolares”. Abundan también las críticas que consideran que la medida dificulta la socialización del alumnado inmigrante extranjero con sus compañeros de clase y es a través de ellos y con ellos como se aprende la lengua (Bonal, 2004; Jiménez Gámez, 2004).

Hay, pues, opiniones divididas entre unos autores y otros. Echamos en falta estudios que profundicen en cómo se aprende la lengua en las aulas y el nivel de lengua adquirido. Debería evaluarse si el empleo de nuevas metodologías y estrategias didácticas favorece el aprendizaje de la lengua vehicular. Por último, debería investigarse sobre las prácticas educativas que vinculen el aula de inmersión con el aula de referencia, único camino hacia la inclusión educativa.



*“Nada más doloroso que el exilio si se consideran sólo las pérdidas y el desarraigo que implica; nada más generoso si, con el espíritu abierto, se tiene la perspicacia de sumar experiencias, culturas y variadas visiones de la vida. El secreto está en esa palabra: sumar”.*  
Abrabsha Rotenberg.

## **CAPÍTULO III: ORIENTACIONES DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA L2 PARA EL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA**

### **1. Introducción: la enseñanza del español a inmigrantes en contextos educativos**

Ya hemos visto como muchos autores reconocen el aprendizaje de una L2 por niños/as y jóvenes inmigrantes como un caso particular de aprendizaje de las lenguas, tanto por las condiciones en las que se realiza como por la consideración social de los aprendices, o por el uso que se tiene que hacer de la nueva lengua (Villalba, 2004c). Así se reconocen las dificultades que comportan la escolarización en una L2 y además, los retos que plantea el dominio del español como lengua de instrucción. La enseñanza-aprendizaje del español en estas edades debe entenderse como un medio para acceder a la formación básica, a la integración y la participación social. Nos movemos, por tanto, en un terreno interdisciplinar, en el que son diversas las especialidades que confluyen y pueden aportar luz: la Lingüística aplicada, en especial los trabajos sobre aprendizaje de idiomas a través de contenidos, de ya larga tradición y a los que nos referiremos más adelante (Haley y Austin, 2004); pero también la Psicolingüística con sus estudios del bilingüismo en las aulas y la evaluación de los programas de inmersión (Cummins, 1984; Baker, 1992); el Análisis del discurso, que permite abordar los tipos de textos académicos; la Pragmática, para analizar las diferencias culturales según los entornos de aprendizaje, la Didáctica de las lenguas, con distintas aportaciones metodológicas y, como no, desde la Pedagogía. Queda claro que nos encontramos ante una cuestión en la que intervienen múltiples factores y que requiere, por tanto, un acercamiento desde diferentes planteamientos teóricos.

---

Además, a lo largo del trabajo hemos estudiado las distintas medidas emprendidas por las comunidades autónomas para acometer esta enseñanza. La modalidad más extendida en Europa y también en nuestro país son las aulas de acogida, en las que los niños reciben apoyo lingüístico a lo largo de un periodo de tiempo que varía de unos países a otros (entre tres meses y un curso). El objetivo principal es que el alumno cuente con unos “mínimos recursos comunicativos” para incorporarse a un grupo ordinario e interactuar.

Veremos como la especificidad de la enseñanza del español a niños y jóvenes inmigrantes está determinada no sólo por las condiciones socioeconómicas de los destinatarios, sino por las exigencias contextuales que condicionan el uso de la nueva lengua.

El objetivo de este capítulo es revisar los principales aspectos que intervienen en los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua vehicular para alumnado que la desconoce. A nuestro juicio, estos aspectos deberían estar presentes a la hora de poner en práctica esta enseñanza, ya que contribuirán al éxito en dicho aprendizaje. Como ya hemos visto en el capítulo anterior, son múltiples los factores que intervienen en dicho proceso. Nosotros abordaremos los que, a nuestro juicio, son los más importantes a la hora de elaborar o orientar el proceso de enseñanza de la L2, bien desde el aula de inmersión, desde programas específicos confeccionados para ello y, como no, desde el aula de referencia, contexto privilegiado para el aprendizaje de la lengua. Nuestro punto de partida será la delimitación conceptual del término *alumnado de incorporación tardía*. Revisaremos los programas de Educación Bilingüe, extrayendo de ellos algunas aportaciones para nuestra investigación. Otro aspecto clave es el papel que debe tener la lengua y la cultura de origen de estos alumnos y alumnas y su vinculación con la nueva lengua. Abordaremos otros aspectos claves, en nuestra opinión no resueltos en los actuales programas de inmersión lingüística a los que asiste el alumnado extranjero como son: la lengua de instrucción, el aprendizaje de la lengua desde el punto de vista cooperativo, el perfil del profesorado que está al frente de estas enseñanzas, la necesidad de un currículo de español. Incluiremos también algunas orientaciones para los centros que acojan estos proyectos, como son la elaboración de planes de acogida útiles y la elaboración de proyectos lingüísticos de centro, donde se realice una reflexión sobre el papel de las lenguas, tanto de las autóctonas como de las que aportan los alumnos y alumnas, así como propuestas para gestionar el multilingüismo en los centros.

*Cuadro 3.1. Orientaciones didácticas para la enseñanza/aprendizaje del español para el alumnado de incorporación tardía.*



Fuente: elaboración propia (2010)

## **2. Algunas aclaraciones sobre el alumnado de incorporación tardía**

Uno de los principales retos de nuestras escuelas es conseguir respuestas de calidad para atender al alumnado extranjero que se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo, generando un amplio repertorio de respuestas por parte de las comunidades autónomas.

Lo primero será definir qué entendemos por *alumnado de incorporación tardía*. Castella (1999:153) lo concreta:

---

*“Podríamos decir que se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo aquel alumno que se escolariza en un centro educativo por primera vez y que lo hace en un curso más allá de primer ciclo de Educación Primaria. Por tanto, no se ha escolarizado en nuestro país a la edad en que empieza la escolarización obligatoria, es decir, a los seis años”.*

Tendemos a otorgar características homogéneas a este alumnado. Nada más alejado de la realidad. Conviene señalar la gran diversidad existente entre el alumnado de incorporación tardía (Montón, 2003; Besalú, 2002, Castilla, 1999):

- Alumnado no escolarizado en sus países de origen: procedentes de zonas rurales o donde la educación no es obligatoria.
- Alumnado escolarizado en centros con currículo y objetivos diferentes a los nuestros: escuelas religiosas.
- Otros que sí lo han estado y sus centros se asemejan a los nuestros.
- Aquellos que desconocen la lengua española, pero conocen alguna lengua romance.
- La diversidad generada por el nivel de expectativa de las familias sobre la educación de sus hijos.
- La diferencia debida a la edad y el momento de su incorporación al sistema educativo: no es lo mismo incorporarse en Educación Primaria, que en Educación Secundaria, cuando el alumnado ya tiene dominio de la lectura y la escritura en su propia lengua.

Enseguida saldrán a la luz las diferencias de funcionamiento de nuestro sistema educativo: en cuestiones de disciplina, de relaciones personales entre profesorado y alumnado, de metodología... Todo ello requerirá de un proceso de adaptación que tenga en cuenta estos supuestos escolares y personales.

La heterogeneidad de situaciones sociales, familiares y escolares en que se encuentra el alumnado de incorporación tardía, aconseja abordar las cuestiones relacionadas con la diversidad de este alumnado con intervenciones diferenciadas. Bajo la etiqueta “alumnado de incorporación tardía” se esconden situaciones, necesidades educativas y problemáticas bastante diferentes, que exigen actuaciones docentes e intervenciones psicopedagógicas diferenciadas. Pero si este colectivo tiene una necesidad común y básica, es la adquisición de la lengua vehicular, que les va permitir la comunicación, acceder al currículo escolar y adaptarse a su nuevo medio social. La lengua es, por tanto, definitiva en el grado de incorporación a la vida escolar normalizada de este alumnado, convirtiéndose en nuestro objetivo prioritario.

Dentro de nuestra actual legislación, en la *Ley Orgánica de Educación* (3/05/2006), aparece un pequeño apartado donde se hace mención a este alumnado (*alumnos con integración tardía en el sistema educativo español*) donde se ratifica el compromiso de las diferentes administraciones públicas para favorecer la incorporación de estos alumnos y alumnas al sistema educativo. A la hora de realizar la escolarización deberán atender las características personales: circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Para conseguir su integración se desarrollarán programas específicos para superar las carencias lingüísticas o de conocimientos básicos. Aparece de manera explícita que estos programas serán siempre **simultáneos** a la escolarización en grupos ordinarios.

Las medidas de atención lingüística surgidas en nuestro país son muy variadas: apoyos específicos fuera del aula, aulas de inmersión, de refuerzo oral, talleres de adaptación social... Subyace a todas ellas un objetivo común: conseguir que estos chicos logren una competencia lingüística básica y, en algunos casos, también cultural para incorporarse posteriormente a las aulas ordinarias. Algunos autores establecen en las escuelas-puente para alumnado gitano su antecedente más inmediato (Besalú, 2002, Cobo, 2005, Rodríguez Izquierdo, 2009). Recordemos también que la eficacia de este recurso fue desigual.

### **3. Inmersión lingüística vs submersión lingüística. Aportaciones de los Programas de Enseñanza Bilingüe**

#### **3.1. ¿Qué entendemos por Educación Bilingüe?**

La Educación Bilingüe tiene una larga trayectoria. A continuación analizaremos sus objetivos, así como los diferentes modelos y las implicaciones educativas que tienen en el tema de la escolarización de la infancia extranjera. El objetivo no es otro que valorar y trasladar sus logros a la enseñanza de la L2 a los inmigrantes que se incorporan a nuestras escuelas.

Comenzaremos precisando qué entendemos por Educación Bilingüe. Vila (2001:25) lo define como:

*“La forma que adopta la educación escolar para conseguir que el alumnado aprenda una segunda lengua cuando su presencia, bien en su medio social, bien en su medio familiar, o en los dos es muy precaria”.*

No olvidemos que el bilingüismo temprano y la Educación Bilingüe comportan por sí mismos ventajas para los escolares. En los tiempos que corren parece que se ha desarrollado una especie de fanatismo hacia la Educación Bilingüe, todo tiene que ser por y en vías al bilingüismo, pero ¿cuál es la realidad de estos programas?, ¿en qué se fundamentan?, ¿realmente son buenas prácticas educativas?, ¿cuáles son sus aspectos positivos y negativos?, ¿realmente sólo pueden dirigirse al alumnado de clase media?, ¿qué aportaciones pueden hacer a los programas de inmersión lingüística para el aprendizaje de la lengua vehicular de los niños inmigrantes? Intentaremos contestar a todas estas preguntas a la vez que profundizamos en el estudio de estos programas.

La Educación Bilingüe y en especial el bilingüismo temprano, ha tenido durante muchos años numerosos detractores, apoyados en la Pedagogía, la Psicología y la Lingüística (Navarro y Huguet, 2005). La principal razón argumentada era sus posibles repercusiones en el desarrollo cognitivo, social y personal de los escolares. Así se recoge en 1928, en Luxemburgo, en la Conferencia Internacional sobre Bilingüismo. Se insistía además, en su repercusión negativa sobre el desarrollo intelectual del alumnado. En consecuencia, se proponía posponer al máximo su aprendizaje. Pero del rechazo absoluto hacia estos programas, se pasó al extremo contrario y las clases altas centraron la educación de sus hijos en este aspecto. Interesante contradicción, lo que nos lleva a preguntarnos “¿por qué el bilingüismo es bueno para las clases favorecidas, pero malo para las desfavorecidas?” (Cummins, 2002). Cuando nos referimos al alumnado inmigrante nunca se les relaciona con el bilingüismo, aunque acuden a programas de inmersión lingüística a los que asisten para aprender la lengua vehicular. Así Mijares (2007) afirma:

*“El bilingüismo no se identifica con estos niños, porque a diferencia de aquellos que en sus casas utilizan el inglés o el francés, las utilizadas por alumnos de origen extranjero recuerdan demasiado a la pobreza, la desintegración y el fracaso escolar”.*

### **3.2. Programas de Educación Bilingüe**

Existen diferentes modelos, con objetivos y características propias, que dan lugar a diferentes programas. A continuación presentamos un cuadro resumen de los principales modelos y programas, con un análisis de sus ventajas y desventajas, que pueden ayudar a comprender la fundamentación de los actuales programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero. Analizaremos dos propuestas de autores clásicos en este campo, la de Fishman (1976) y la de Arnau (1992). Fishman establece los siguientes modelos de Educación Bilingüe: *modelo compensatorio*, *modelo de*

*mantenimiento y el modelo de enriquecimiento*. Los programas del modelo compensatorio se basan en la existencia de un “supuesto déficit”, en este caso, el lingüístico. En cuanto a los *programas de mantenimiento* buscan conservar la lengua y cultura de los escolares. Por último, los *programas de enriquecimiento* buscan que todos los miembros dominen las lenguas que están presentes en la escuela.

Posteriormente Skutnabb-Kangas (1988) considera las variables lengua y cultura (mayoritaria/minoritaria) de los alumnos y alumnas, el medio de educación (L1 y L2), los objetivos sociales y lingüísticos perseguidos, es decir el bilingüismo y el biculturalismo, o, por el contrario, la asimilación y pérdida de la propia lengua y cultura. Arnau (1992) combina estas variables y desarrolla cuatro tipos de programas: *segregación, submersión, mantenimiento e inmersión*. A continuación presentamos un cuadro resumen con las principales características de cada modelo.

Cuadro 3.2. Diferentes Programas de Educación Bilingüe

	<b>FISHMAN (1976)</b>	<b>ARNAU (1992)</b>
<b>MODELOS COMPENSATORIOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compensar un déficit de las minorías lingüísticas en la lengua oficial del Estado</li> <li>-Objetivo: conseguir el cambio de lengua de los escolares</li> <li>-Tipos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transaccional: se mantiene L1 como lengua de enseñanza en los primeros cursos, a la vez que se introduce progresivamente la L2. A partir de un determinado momento se hace toda la enseñanza en L2.</li> <li>- Uniletrado: se fomenta el uso de ambas lenguas, pero sólo en actividades orales. La lectura y escritura sólo en L2</li> </ul> </li> </ul>	<b>PROGRAMAS DE SEGREGACIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La instrucción se realiza en L1 y la L2 es una materia que se enseña unas horas a la semana.</li> <li>-La L2 es la lengua de prestigio social. Sus hablantes detentan el poder.</li> <li>-Crítica: segregación de gran parte de los escolares. No disfrutan de las mismas oportunidades.</li> </ul>
<b>MODELOS DE MANTENIMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Mantener la lengua y la cultura de los escolares.</li> <li>-Tipos:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilingüismo parcial: dominan la lectura y la escritura en la L1 y la L2. Ambas lenguas se emplean como lenguas vehiculares para el aprendizaje de contenidos escolares. La L1 se restringe a ciertos temas</li> <li>- Bilingüismo total: la utilización de la L1 no tiene restricciones</li> </ul> </li> </ul>	<b>PROGRAMAS DE SUBMERSIÓN</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La instrucción se hace en la lengua dominante (L2)</li> <li>-Objetivo: asimilación</li> <li>-Crítica: pérdida de la lengua y la cultura propia. La mayoría de los escolares no desarrollan suficientemente competencia en L2. No progresan en metas educativas</li> </ul>
<b>MODELOS DE ENRIQUECIMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos los miembros de la comunidad dominan las lenguas que están presentes. Hacen hincapié en la L2 de los escolares</li> </ul>	<b>PROGRAMAS DE MANTENIMIENTO DE LA PROPIA LENGUA Y CULTURA</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para minorías lingüísticas y culturales.</li> <li>- Objetivo: biculturalismo y bilingüismo mediante la supervivencia del grupo minoritario.</li> <li>- El aprendizaje de la L2 se acompaña de un mantenimiento de la L1 y de su cultura.</li> <li>- Primero se utiliza L1 como vehículo de instrucción, después se incorpora L2. El currículo se imparte en ambas lenguas.</li> <li>- Promueven individuos bilingües y biculturales.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2008)

### 3.3. La Educación Bilingüe y la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística

Lambert (1974) distingue entre *bilingüismo aditivo* y *sustractivo*. Ésta diferenciación supone una de las reflexiones más interesantes respecto a la Educación Bilingüe, ya que explica en qué condiciones el bilingüismo temprano comporta beneficios en el desarrollo lingüístico y académico. Esta teoría incide en la importancia de la motivación y las actitudes lingüísticas en la adquisición de una nueva lengua. El *bilingüismo aditivo* es el resultado de desarrollar bien la L1, bien desde la L2 o LX, las habilidades implicadas en el uso del lenguaje en situaciones formales, aquellas en las que las habilidades no dependen del dominio conversacional, sino que requieren una importante implicación cognitiva, mientras que el *bilingüismo sustractivo*, implica que el alumno bilingüe no desarrolla dichas habilidades ni desde su L1, ni desde la L2 o LX. Como crítica encontramos que incide poco en los procesos psicolingüísticos en la Educación Bilingüe, es decir, no muestra la implicación de la L1 y la L2 en el éxito y en el fracaso escolar (Vila, 2004).

Cummins (1979) formula la *Hipótesis de Interdependencia Lingüística* en la que se plantea por primera vez un modelo psicolingüístico en el que se presupone la inexistencia de un almacén separado para cada una de las lenguas y propone la existencia de una competencia lingüística general, que se puede vincular a una lengua. La competencia lingüística subyacente de la que habla Cummins, no se relaciona tanto con las formas en las que se concreta en una comunidad lingüística, sino con una capacidad más general subyacente a todas las lenguas que se adquieren a lo largo del aprendizaje del uso del lenguaje.

En 1981, Cummins elabora un marco teórico en el cual, a partir de la distinción entre lo que llama estrategias básicas de comunicación interpersonal (BICS) y la competencia lingüística cognitiva y académica (CALP), intenta relacionar el desarrollo de la competencia comunicativa en la L1 con el de la L2. El autor considera que la competencia comunicativa ha de conceptualizarse a lo largo de dos desarrollos. El primero se relaciona con el apoyo contextual disponible para codificar o decodificar un mensaje y el segundo expresa un continuum, en el que un extremo representa el conjunto de tareas y actividades comunicativas en las que las herramientas lingüísticas están automatizadas, mientras que en el otro se incluyen las que requieren una participación cognitiva porque no están automatizadas. Así, mientras que en la BICS el uso del lenguaje se centraría en las conversaciones cara a cara, con contenidos familiares y un léxico de alta frecuencia muy contextualizado, la CALP hace referencia a los requerimientos del lenguaje en el contexto educativo, en contextos interactivos más limitado, a su uso

---

abstracto y más distante en el tiempo y en el espacio y a la utilización de un léxico menos frecuente y menos contextualizado que en el anterior.

Los modelos propuestos por Cummins tienen claras implicaciones pedagógicas. En el primero de ellos se propone la existencia de una “competencia subyacente común” al uso de las lenguas que hace una persona. Esta competencia no es innata y es lo que hace que una persona pueda aprender más y mejor las lenguas y pueda hacer transferencias entre ellas. El requisito es que exista contacto entre las lenguas y motivación para usarlas. Así, cuando un alumno asiste a una escuela en la que la enseñanza de la lengua no coincide con su lengua familiar, si la escuela posibilita realmente que éste sea más competente en la segunda lengua, a parte de conseguir este objetivo concreto, se consigue otro: desarrollar la competencia lingüística general común a ambas, siempre y cuando dicho alumno pueda utilizar también la primera lengua en su medio social y familiar, pues podrá transferir a ésta las habilidades desarrolladas en la segunda y viceversa. En cuanto al segundo modelo, también tiene fuertes consecuencias en nuestro trabajo, ya que se deduce que a veces, en algunos programas de enseñanza bilingüe, no se valora suficientemente la distinción entre la comunicación en la segunda lengua en situaciones contextualizadas y situaciones descontextualizadas. Así, a menudo se exige a niños que han asistido a un programa de cambio de lengua hogar-escuela y han adquirido un cierto nivel en la L2, que sean capaces de utilizarlas en situaciones descontextualizadas que requieren una alta capacidad cognitiva. Este aspecto, vital en nuestro trabajo, será más desarrollado en próximos apartados.

### **3.3.1. Aportaciones de los programas de inmersión lingüística**

Escolarizamos a nuestros “nuevos escolares” en lo que la administración y la legislación llama “programas de inmersión lingüística”, pero ¿son realmente tales? Ignasi Vila (1999, 2004, 2005) distingue entre “programas de inmersión lingüísticas vs programas de submersión”. Así, entre las principales características de los programas de inmersión lingüística señalamos:

- La voluntariedad: los alumnos y alumnas deciden participar en ellos libremente.
- Se desarrolla la lengua familiar del alumnado, pues es importante el uso de la propia lengua del alumno en el contexto escolar. Así, se contempla en el curriculum el tratamiento de la L1. No obligan a utilizar la L2, ya que es el escolar el que decide libremente cuando utilizarla.

- En estos programas se adoptan estrategias que intentan reproducir el proceso natural de adquisición de una lengua.
- El profesorado es bilingüe. Esto supone que conoce la lengua del alumnado y la utiliza.

Pero, ¿qué ocurre con el alumnado extranjero que se incorpora tardíamente a nuestras escuelas? En su gran mayoría, se escolarizan en programas de submersión lingüística, que Vila define como:

*“Un programa de cambio de lengua-hogar-escuela, al igual que la inmersión lingüística, pero que en ningún caso, tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares, ni en el curriculum, ni en su práctica educativa. De hecho, este es el programa con que se han de enfrentar muchos niños y niñas que forman parte de las minorías étnicas y culturales” (1999:156).*

Así, más adelante nos muestra como el resultado de los programas de submersión suele ser el fracaso escolar:

*“El resultado de la submersión lingüística suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. Son escolares que, con el paso del tiempo, encuentran cada vez menos interesante el contexto escolar y la educación, que nunca llegan a dominar bien ni la segunda lengua ni la suya propia, que tienen dificultades para seguir los contenidos escolares en la medida en que no dominan la lengua que los vehicula. Una parte importante de la infancia que proviene de familias de inmigrantes se encuentran en este tipo de situación”. (1999:157).*

Las principales dificultades que encontramos en utilizar los programas de inmersión lingüística con estos escolares tienen su origen en la enorme diversidad lingüística que nos encontramos en las aulas (son múltiples las lenguas de nuestros alumnos y alumnas). Añadimos a esto que, muchas de las lenguas son ágrafas; es decir, sólo existen en un componente oral y que, además, en la mayoría de los casos, los alumnos y alumnas no participan “voluntariamente” en estos programas, a diferencia de lo que ocurre en los “programas de inmersión lingüística” al uso, donde las familias deciden que van a matricular a su hijo allí y todos los niños comparten la misma L1. Por tanto, Vila (1999) cuestiona los programas de inmersión lingüística como un buen ejemplo para escolarizar a este alumnado. Su alternativa son los programas de mantenimiento de la lengua familiar, aunque reconoce que este tipo de programas tampoco son realizables, al menos para una parte importante de la infancia extranjera. Pero, obviamente, sí podemos reproducir en la escuela algunas condiciones de los programas de inmersión lingüística, sobre todo reproducir lo que garantiza el éxito de estos programas (Vila, 2005):

- 
- Reconocer y hacer presente la lengua familiar. Debe ser valorada y respetada, por ejemplo, pronunciando correctamente los nombres de los alumnos y alumnas, conocer algunas palabras, conocer fórmulas de acogida y de despedida.
  - Debemos entender que el alumno ya es capaz de hacer cosas con el lenguaje. Nuestra práctica educativa debe ayudar y permitir transferir al alumno aquello que sabe hacer para poder hacerlo en su nueva lengua.
  - Nuestra práctica educativa debe avanzar la interlengua del alumno y modificar el dominio de los aspectos formales de la nueva lengua. Esto supone entender que hay unos “errores obligatorios” incluidos por la propia lengua, siendo estas el motor que hace posible la adquisición de una nueva lengua.
  - Hacer un uso del lenguaje contextualizado: el profesor puede utilizar señales, indicaciones... Todo esto ayuda a la negociación de los significados de la actividad discursiva del aula.

Conviene señalar cómo la política lingüística de las administraciones educativas españolas difiere sustancialmente según se trate de estudiantes nativos o extranjeros. Desde hace algunos años, parece haberse desatado una especie de “fiebre del bilingüismo”, pero, ¿para todo el alumnado? Encontramos que para los nativos se plantea como objetivo prioritario el bilingüismo y en algunas ocasiones el multilingüismo, con la enseñanza de una lengua desde edades tempranas, con profesorado especialista y con suficientes medios materiales. Pero, ¿qué ocurre con el alumnado inmigrante? El objetivo se limita a la enseñanza de la lengua que se habla en el país, para lo que no hay ni profesorado especializado ni medios materiales (Helot y Young, 2002; Brunn, 1999). Se hace una consideración marginal de la enseñanza de la L2 que se refleja entre otros aspectos en los siguientes (Villalba y Hernández, 2004a:1231):

- Se entiende que cualquier profesor puede encargarse de esta tarea: el único requisito es ser nativo.
- No hay diseño del currículo de español. La principal consecuencia es la ausencia de un marco teórico en el que situar y organizar el trabajo.
- En cuanto a la metodología, si bien en la enseñanza de las lenguas extranjeras se tiende a las metodologías comunicativas, en la escuela estos aprendizajes se limitan al vocabulario.
- No existen apenas materiales de enseñanza específicos para contextos específicos, por lo que el profesorado debe elaborarlos.

Hay que puntualizar que las diferencias entre los modelos no son sólo de tipo metodológico o teórico sobre la enseñanza de lenguas, sino que se establecen en función de criterios políticos (Villalba y Hernández, 2004c). Cada modelo encierra una determinada concepción sobre la organización social y el tratamiento a los grupos minoritarios. La elección de unos u otros está en función de planteamientos ideológicos y de los recursos económicos que el gobierno de turno quiera o pueda destinar. Obviamente, un modelo bilingüe resultará mucho más caro que uno monolingüe. Se da otra paradoja y es que las decisiones las tomarán individuos monolingües en su mayoría y sin un conocimiento profundo sobre los problemas del bilingüismo y de la inmigración (Valdés, 1997). La Educación Bilingüe no es buena ni mala en sí misma (Huguet, 2001; Arnau, 2003), pensamos que sus resultados dependen en definitiva de cómo sea llevada a la práctica y si esto se hace teniendo en cuenta las consideraciones mencionadas en este apartado, obviamente, el bilingüismo tendrá consecuencias positivas en el aprendizaje de todo nuestro alumnado.

Finalizamos este apartado con las palabras de Baker y de Kanter (1983:51) sobre la enseñanza de una segunda lengua a niños inmigrantes:

*“La observación obvia de que a los niños se les debe enseñar en una lengua que entiendan, no lleva necesariamente a la conclusión de que se le deba enseñar en la lengua que emplean en casa. Se les puede enseñar con éxito en la segunda lengua si la enseñanza se hace bien. La clave, al parecer, radica en asegurar que la segunda lengua y la asignatura se enseñen simultáneamente de modo que el contenido de la asignatura nunca vaya por delante de la lengua”.*

Reconoce, además, que se pueden obtener rendimientos académicos satisfactorios en dichos programas, siempre que se desarrollen adecuadamente las destrezas académicas de L2 y que se respeten las identidades sociales y culturales del alumnado de los grupos minoritarios. Concluimos, por tanto, que muchos de los problemas que aparecen en la educación de los niños inmigrantes no son atribuibles a los propios sujetos, sino que la mayoría de las veces tienen que ver con factores externos. Miller (2000) apunta que el contexto social y el contexto educativo son dos de los factores que con más fuerza determinan el proceso de escolarización de este alumnado y que se reflejan en la autoimagen que tiene el propio inmigrante de sí mismo y en la representación que la escuela construye de él.

## 4. El papel de la lengua materna en la escuela. Los Programas de Mantenimiento de la Lengua Materna y Cultura de Origen (ELCO)

### 4.1. El papel de la lengua materna. La lengua de origen, ¿una rémora en la integración?

Numerosos autores (Cummins, 1991; Lovelace, 1995; Muñoz Sedano, 1997; Vila, 1999) han señalado la importancia del mantenimiento de la L1 en el aprendizaje de la L2, que se manifiesta especialmente a través de factores afectivos, como la autoestima o la confianza en sí mismo. Muñoz Sedano (1997:38) destaca también la importancia del mantenimiento de la lengua materna como un valor en sí mismo, además de la importancia para el desarrollo cognitivo del individuo. La mayoría de los países de la Unión Europea (entre ellos Francia y Alemania, con una larga trayectoria de escolarización de alumnado inmigrante), han adoptado medidas relativamente similares, en concreto, para el mantenimiento y perfeccionamiento de la lengua de su comunidad de origen, aceptando que es responsabilidad de sus sistemas educativos:

*“(...) En los años de la postguerra la reconstrucción en Alemania y otros países atrajo a numerosos emigrantes del sur de Europa: Italia, España, Portugal, Grecia a los países del norte (...). Los países receptores y muy especialmente Alemania no sólo abrían su sistema escolar a los hijos de los trabajadores extranjeros sino que les ofrecían la posibilidad de recibir enseñanza de su lengua de origen, enseñanza que muchas veces estaba a cargo de profesores enviados por los gobiernos de sus países de procedencia. Se daba por supuesto que la emigración de los padres era sólo temporal y que sus hijos no debían perder contacto con el español para poder continuar estudios cuando regresasen. En la actualidad, la idea de que los inmigrantes se instalen en el país de recepción sólo provisionalmente es cada vez menos cierta y a pesar de ello, varios países, en primer lugar Alemania y Holanda, aceptan que es responsabilidad de su sistema educativo ofrecer a todos los alumnos inmigrados la enseñanza de su lengua de origen (...)” Siguán (1998:20-21).*

En nuestro país, la realidad educativa que nos encontramos es eminentemente multilingüe. Vemos como las distintas lenguas y dialectos del alumnado no se valoran igualmente ni son utilizados de la misma manera. En la escuela, sólo utilizan la lengua de la comunidad, quedando relegado el uso de las otras lenguas a momentos señalados: fiestas multiculturales, carteles o elementos de decoración (Pérez Milans, 2007; Martín Rojo y Mijares, 2007), es decir, se hace un uso “folclórico” y casi

anecdótico de ellas. En cuanto a la enseñanza de las lenguas, Mijares (2007) denuncian la forma en que se hace y cómo la submersión lingüística domina en la mayor parte de los programas lingüísticos dirigidos al alumnado inmigrante y dedicados en España a la enseñanza de la lengua de la escuela. La metodología no tiene en cuenta las lenguas de origen de los aprendices y por eso se intenta que éstos no las utilicen durante el periodo de aprendizaje de la nueva lengua. Por tanto, parece que priman aproximaciones basadas en el abandono de la lengua de origen para aprender una nueva; es decir, les hacemos olvidar lo suyo, para aprender lo nuestro.

No existe un censo que nos permita ofrecer datos sobre el número de hablantes de las distintas lenguas de los centros educativos, la única investigación realizada hasta la fecha en los colegios de Primaria en la Comunidad de Madrid identificó el uso entre su alumnado de más de 50 lenguas diferentes (Broeder y Mijares, 2003). Los datos obtenidos apuntan que, a pesar de la riqueza lingüística, éstas tienden a perderse. Los chicos y chicas dicen utilizar la lengua de origen sólo en casa y con sus padres. Las conclusiones del trabajo ponen de manifiesto la pérdida de las mismas. Concluyen que de no tomar medidas que favorezcan y valoren el plurilingüismo, estos jóvenes perderán sus lenguas de origen.

Por tanto, en vez de por el mantenimiento de las lenguas de origen, se apuesta por la sustitución, olvidando que la pluralidad de lenguas y formas lingüísticas distintas se considera una riqueza. Pérez Milans (2007:102) ilustra la realidad monolingüe de las aulas con este fragmento fruto de la observación en un aula de enlace:

*“Profesor: a ver, a ver, cómo nos ponemos. Halyna ponte con Xiao, juntos.*

*-Profesor: vosotros también, todos juntos (se dirige a Liwei y a Mateo)*

*-Profesor: Liwei, ¡chino no, eh!, con Xiao. Sólo español...”*

Así, Martín Rojo y Mijares (2007:111) afirman que:

*“El slogan de “Sólo en español” se haya impuesto como solución a los problemas de integración que presentan los alumnos que provienen de otros contextos lingüísticos. En el caso de los estudiantes procedentes de Latinoamérica este eslogan sería aún más largo: “Sólo en español, de España”.*

¿Qué idea subyace entonces, en el profesorado? Pues que las lenguas de origen, además de no estar presentes en el curriculum, son consideradas un obstáculo para el aprendizaje y la principal razón del fracaso escolar de los que la utilizan “no aprende porque habla todo el rato en su idioma”. Se percibe en el plurilingüismo, en vez de una ventaja, un obstáculo que

entorpece el conocimiento de otra lengua y en consecuencia la integración del alumnado en la escuela.

#### 4.2. Un análisis de los programas ELCO

Profundizaremos en los Programas de Enseñanza de la Lengua y la Cultura de Origen (ELCO). En sus inicios, este tipo de programas se puso en marcha pensando en la idea del retorno de los inmigrantes extranjeros a sus países de origen. En estos momentos este argumento ha perdido fuerza y se insiste en el valor de la enseñanza de la lengua materna en la escuela de acogida para garantizar la conexión con su cultura de origen.

En 1977 una directiva del Consejo de Europa sobre la escolarización de los trabajadores inmigrantes establecía que:

*“En cooperación con los estados de origen, los estados miembros adoptarán las medidas pertinentes con miras a promoverse, en coordinación con la enseñanza normal, una enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen.”*

El objetivo era que la escuela elaborase una política educativa que conjugara dos aspectos distintos: ofrecer una educación que forme a ese alumnado para vivir en el país de destino, pero darle herramientas necesarias para poder reincorporarse en sus países de origen. En Francia comenzaron en la década de 1970 y en la actualidad existen programas de ELCO argelina, marroquí y tunecina. También están presentes en Bélgica, Alemania y los Países Bajos, en este último caso con la particularidad de que el primer programa de ELCO que se puso en marcha en la década de 1960 fue el español, que todavía sigue funcionando junto con otros nueve de este tipo (Adriaans, 1999). En nuestro país encontramos los de lengua y cultura portuguesa y los de lengua y cultura marroquí, coordinados por el Ministerio de Educación con los Gobiernos de Portugal y de Marruecos. Aunque existe una modalidad integrada en el currículo, en la mayoría de los casos se trata de cursos impartidos en horario extraescolar.

En lo referente al **Programa de Lengua árabe y Cultura marroquí**, hay que señalar que comienza el 14 de octubre de 1980, cuando se firma en Rabat el Convenio de Cooperación Cultural entre el Gobierno de España y el Gobierno del reino de Marruecos. En el artículo IV.2 se sientan las bases del “Programa de lengua y cultura marroquí” destinado al alumnado de nacionalidad marroquí escolarizado en España:

*“El gobierno español facilitará la enseñanza de la lengua árabe a los alumnos marroquíes escolarizados en establecimientos primarios y secundarios españoles. A este efecto, las autoridades españolas con*

*competencias pondrán a disposición de los profesores marroquíes encargados de esta enseñanza las aulas necesarias. De estos profesores se hará cargo íntegramente Marruecos” (art. IV.2)*

Los objetivos del Programa son los siguientes: la enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí al alumnado marroquí escolarizado en centros públicos españoles, la integración escolar de este alumnado en nuestro sistema educativo y el fomento de una educación intercultural. Encontramos una descripción detallada del mismo en Mijares (2006)<sup>21</sup>. La organización, gestión y presupuesto del programa dependen de Marruecos y ello nos hace pensar que su existencia se fundamenta sobre todo en la relación diplomática entre España y Marruecos.

Mijares (2003) critica que en él se enseña el árabe estándar y no la lengua materna de los niños marroquíes: dialectos marroquíes y bereberes. Apunta además que no existe un programa que defina los contenidos de la llamada “cultura marroquí”, por tanto existen diferencias notables en el desarrollo de unos y otros programas.

En cuanto al **programa ELCO portugués**, en la década de los setenta, las cuencas mineras de Villablino y Bembibre, en la provincia de León, se convirtieron en zonas que acogían la mayor parte de inmigrantes portugueses en España, siendo en algunos lugares las colonias mayoría con respecto a la población autóctona.

El Ministerio de Educación y la Embajada de Portugal en España, en conjunto con las asociaciones de portugueses, acordaron un programa dirigido a esa población. Como recoge Mijares (1999), antes del diseño y del comienzo del programa se llevó a cabo un estudio socioeducativo que orientara las características propias de los grupos inmigrantes y sirviera de base para la toma de decisiones en su elaboración. Del estudio de la población se destacaban dos aspectos, el bajo nivel cultural y un gran interés por obtener buenos resultados. Para elaborarlo se tuvieron en cuenta cinco criterios: principio de integración, educación para todos, Educación Bilingüe, incorporación al currículo y participación externa (Etxebarria Balerdi, 2002).

En cuanto a los objetivos del programa, el objetivo prioritario es favorecer la colaboración entre la sociedad española y los inmigrantes lusos. Dentro del programa educativo y cultural, los objetivos que se plantean son el mantenimiento de la lengua y cultura portuguesa por parte de la sociedad

---

<sup>21</sup> L. Mijares es una de las personas que más ha investigado el programa ELCO marroquí. Véase MIJARES (2000, 2002, 2006)

española de estas zonas, el apoyo a la escolarización de los portugueses y la mejora de los rendimientos escolares.

### **4.3. Valoración de los Programas de Enseñanza y mantenimiento de la Lengua de Origen**

Nos interesa valorar la utilidad y el funcionamiento de los programas ELCO y el papel real que se le da a la lengua materna en ellos, así como la vinculación que existe con el resto de los aprendizajes. Recordemos que para muchos autores es el principal motor, pero en la vida cotidiana de las aulas a veces es vista como un “freno” para otros aprendizajes y para la integración de los alumnos y alumnas en el aula. Adela Franzé (1999: 260), gran estudiosa de estos programas de mantenimiento de la lengua materna, cuestiona mucho su funcionamiento y organización. Así comenta:

*“¿La incorporación de la lengua y cultura de origen para los “culturalmente diversos” afectará en algo a los que pasamos ahora a considerar “no diversos”? ¿Las actividades fruto de los programas de ELCO serán para el cumplimiento de todos los escolares o sólo de los “diversos”? ¿Cómo afecta al currículum de la escuela multicultural la incorporación de los programas ELCO? ¿Se colocan las actividades de estos programas al finalizar el horario escolar para que se incorporen los “escolares diversos?”.*

En cuanto a la evaluación que los distintos autores hacen de estos programas, Mijares (1999) insiste en que no se puede hacer responsables a los programas de lengua y cultura de origen del grado de integración de los niños marroquíes. Otros aspectos que señala la autora son:

Los profesores de ELCO denuncian la falta de criterios a la hora de determinar cuáles son sus funciones y qué objetivos deben cumplir:

- Se debería tender a que los profesores de ELCO fueran mediadores entre las familiar y la escuela.
- Clarificar la lengua a enseñar: la del estado o la materna (como en el caso de la lengua árabe antes señalado).
- La falta de criterios a la hora de evaluar estos programas: no está determinado si debe ser el país de origen o el de acogida.

Timaltine (2003) también insiste en el fracaso de estos programas y señala que los países de acogida no supervisan los contenidos y didácticas de estos programas porque les resulta más cómodo y barato. Además, en las zonas donde no existen estos programas, las actuaciones de mantenimiento de la lengua materna son asumidas por la propia familia o por asociaciones y entidades religiosas diversas.

Sería deseable que se ofreciera la posibilidad de ampliarlo a otras lenguas, como el chino, el polaco o el hindi. Del mismo modo, sería interesante que se posibilitara a quienes ya las hablan, mantenerlas y a quienes quieran aprenderlas, la posibilidad de hacerlo (Martín Rojo, 2007, Mijares, 2006). Es decir, ofertar también al alumnado autóctono la alternativa de conocer las lenguas y culturas de sus compañeros.

Nos parece interesante comentar la experiencia recogida por Mijares (2007) en un instituto de Madrid, denominada “*Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos*”, donde se ilustra lo que podemos denominar como una “buena práctica educativa”. El objetivo es que el profesorado del centro aprenda árabe, la lengua de una parte muy importante de los estudiantes del instituto, así como las características lingüísticas y sociales. Es un ejemplo de lo que en inglés se denomina “*language awanesses*”, -expresión que Mijares traduce por “concienciación lingüística”<sup>22</sup>- que Helot y Young (2002:18) definen como:

*“Aquella educación lingüística que no se centra tanto en el estricto aprendizaje de una nueva lengua, como en el acercamiento a través de la misma, a una realidad diferente”.*

Esta experiencia supone el acercamiento del profesorado a la lengua del alumnado, es una formación para comprender la diversidad lingüística desde otra perspectiva: la de valorar. Remarcamos en esta experiencia algunas ideas exportables a nuestras aulas:

- Utiliza a los chicos como profesores. Supone reconocer que “poseen un capital cultural importante”.
- Conforme avanzan las clases cambia la percepción del mundo árabe por parte del profesorado. Es una actividad de “concienciación lingüística”.

Finalizamos desde la convicción de que la lengua de origen es fundamental para el aprendizaje de la segunda lengua y no podemos plantear su enseñanza desde el olvido de la L1. Debemos pensar en que es algo que “suma” y no que “resta”. La lengua de nuestros alumnos y alumnas dejará de ser considerada como un lastre, debiendo abandonar el lugar folclórico que

---

<sup>22</sup> Helot y Young (2002) explican cómo la “concienciación lingüística” se construye a través de dos aspectos: el cognitivo y el afectivo. El aspecto cognitivo se centra en pensar cómo funciona el lenguaje y cómo las lenguas conforman la realidad. Por otro lado, en cuanto al aspecto afectivo, el principal objetivo consiste en promover la tolerancia, la comprensión de las diferencias y el respeto por otras lenguas y sus hablantes.

hasta ahora ha tenido. Debe ser considerada una parte de su cultura, una riqueza más que aportan a la clase, olvidando así el slogan de “sólo en español y además, de España”.

## **5. Español, ¿lengua para entenderse o lengua de instrucción? El problema de la lengua de instrucción en el contexto escolar**

En este apartado, profundizaremos en una cuestión clave en la enseñanza del español como segunda lengua. Se refiere al tiempo que requiere el alumnado de incorporación tardía en aprender la lengua. Así se suele admitir que al finalizar un curso escolar, dos a lo sumo, la mayoría del alumnado extranjero alcanza un nivel aceptable de competencia comunicativa general en la nueva lengua. El problema está en si ese nivel es suficiente para participar activamente en todas las dinámicas escolares o sólo proporciona unos “andamiajes” comunicativos básicos. Como docentes, debemos prever las dificultades con las que se van a encontrar cuando abandonan los programas de inmersión lingüística para seguir con normalidad las clases del resto de áreas curriculares en la L2. ¿Existe una explicación para ello? Vemos que poseen un aceptable nivel comunicativo en español, pero siguen teniendo déficit lingüísticos generales que interfieren en el aprendizaje de contenidos escolares. Así A. Franzé (1999:131) argumenta:

*“La lengua es un importante predictor escolar y está en el centro de las evaluaciones escolares, formales e informales y también de los juegos de competencia que se establecen entre los chicos. Tiene un destacado papel en las expectativas que los profesores desarrollan sobre el potencial escolar de los alumnos. A la oposición, frecuentemente utilizada en la escuela, entre el nivel de lengua “para entenderse” y el nivel “para seguir la clase” subyace una oposición más fundamental, propia de la concepción escolar de la lengua: la que yuxtapone el aprender a “hablar” al aprender una “lengua”. A nadie se escapa que la enseñanza –y la valoración –escolar de los usos de la lengua está presidida por la gramaticalidad, o lo que es lo mismo, por la reflexión sobre sus leyes de funcionamiento. La orientación escolar hacia la lengua se contrapone radicalmente al aprendizaje del lenguaje tal como acontece en la vida ordinaria, un aprendizaje que no necesita saber de reglas para expresarlo todo y es indisociable de situaciones concretas de los sentimientos y los actos en los que la inmersión en el lenguaje se produce.”*

Conceptualizamos el lenguaje como un recurso básico de instrucción, que presenta una doble dimensión, como “mediador” y como “organizador” (Villalba y Hernández, 2004c). En cuanto a su función de mediador

didáctico, hace posible el desarrollo intelectual-cognitivo de los alumnos y alumnas y como organizador, eje vertebrador del desarrollo de las tareas de enseñanza/aprendizaje y el acceso al resto de las áreas. De esta manera, los eventos comunicativos que se producen en la clase se basan en un modelo “asimétrico”, en el que uno de los participantes, el profesor, determina generalmente el inicio, mantenimiento y orientación de la comunicación, e incluso establece el tipo de lenguaje que se debe utilizar aunque pueda resultar desconocido para los demás estudiantes (Helot y Young, 2002). Muchos de los intercambios comunicativos que ocurren en la escuela sólo se pueden entender/admitir en este contexto, ya que en otra situación comunicativa no serían tan aceptables. Por tanto, existe una competencia comunicativa en una L2 y la competencia cognitiva en dicha lengua. Diferenciamos entre “español como lengua para entenderse” y “español como lengua de instrucción” para referirnos a las situaciones educativas en las que la transmisión y organización del currículum se realiza en L2. Villalba y Hernández (2005) nos proporcionan la siguiente definición de *Español como Lengua de Instrucción (ELI)*:

*“La lengua de instrucción no es sólo léxico, es el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y se producen, así como el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas”.*

Como señalan Villalba y Hernández (2004c: 1233) en la escuela, la lengua se utilizará tanto para el intercambio de informaciones (explicaciones, descripciones, ejemplificaciones, opiniones, evaluaciones), como para acceder al lenguaje del profesor durante las lección o para participar en las diferentes actividades didácticas. Aparece la necesidad de conocer la lengua meta no ya sólo desde una perspectiva general, comunicativa, sino también como lengua de instrucción a través de la que el alumnado no nativo, en contexto de inmersión aprende las materias que constituyen su currículum. Otra de las cuestiones más polémicas es determinar el nivel mínimo de la lengua de instrucción necesario para conseguir una buena comprensión y aprovechamiento de la clase y las tareas escolares (Pastor Cesteros, 2006a, 2006b; Villalba y Hernández, 2004c).

### **5.1. Alumnado extranjero, tiempo de estancia y adquisición de la lengua de la escuela**

Cuando revisamos la literatura sobre alumnado extranjero, el tiempo de estancia en el país receptor y el que tarda en adquirir la lengua de la escuela, encontramos entonces distintas teorías que lo abordan. Entre ellas es clásica

---

la teoría de Bernstein (1972) sobre los *códigos restringidos y elaborados*. En ella, relaciona el estatus socioeconómico y la lengua. De esta manera se explicarían las dificultades educativas del alumnado procedente de las clases sociales más desfavorecidas. Bernstein denominó *código restringido* al desarrollado por la clase obrera y *código elaborado* al de la clase media y alta. Tales códigos representarían el concepto clave que originaría el fracaso escolar. De esta manera, las clases más favorecidas tendrían acceso a los dos códigos, mientras que las clases bajas sólo utilizarían el restringido, explicándose de esta manera el fracaso escolar, ya que la escuela utiliza el código elaborado.

Cummins (1984) propone una explicación posible para aquel alumnado con un aparente dominio en la L2, pero que fracasa en su proceso formativo por problemas lingüísticos. Distingue dos tipos de destrezas: unas comunicativas interpersonales básicas, (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*) y otra competencia lingüística cognitiva/escolar (CALP, *Cognitive/Academic Language Proficiency*). En la primera descansarían elementos como la pronunciación, el vocabulario y la gramática que hacen posible la expresión y la comprensión con un soporte contextual. La CALP está compuesta por aspectos cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos referidos a la capacidad para procesar información y lenguaje descontextualizado. Obviamente, éstos resultan clave en la adquisición de habilidades académicas que requieren actuaciones independientes del contexto. Por tanto, el centro de la cuestión estribará en conocer el nivel mínimo de desarrollo lingüístico que permita el acceso a los niveles más altos de competencia.

En cuanto a la relación existente en el caso del alumnado extranjero entre la adquisición de la lengua de la escuela y el tiempo de estancia, encontramos numerosas investigaciones (Collier, 1987; Ramírez, 1992; Thomas y Collier, 1997; Gandara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Maruny y Molina; 2000; Huguet y Navarro, 2005; Vila, Siqué y Roig, 2006, Sigués y Vila, 2007) que afirman que el alumnado extranjero tarda entre 6 y 12 años en incorporar el conocimiento de la lengua de la escuela semejante al de los niños de su edad., dependiendo de las condiciones de escolarización.

Cummins (1981) realizó un estudio con 1.210 inmigrantes llegados a Canadá a la edad de 6 años, que fueron escolarizados en lengua inglesa. Por término medio, estos alumnos tardaron entre 5 y 7 años en adquirir una competencia en la lengua inglesa similar a la de sus pares nativos. Informa que a los dos o tres años mostraban una gran fluidez oral en actividades conversacionales, pero mantenían bastantes dificultades con la lengua de la escuela y en las áreas de estudio.

Así, los resultados de las investigaciones realizadas por Collier (1987) muestran que, pese a conseguir comunicarse en la nueva lengua, encuentran dificultades para responder a las exigencias que se plantean en la escuela. Los resultados mostraron que el alumnado que llega con 5 a 7 años tarda de uno a tres años en alcanzar un nivel similar al nativo. El que llega con 8 a 11, tarda de 2 a 5 años hasta alcanzar un 50 del percentil y el que llega entre 12 y 15 años, de 6 a 8 años en alcanzar ese nivel.

Thomas y Collier (1997) realizan una investigación entre 1982 y 1996 en cinco sistemas escolares de Estados Unidos en los que coexistían diferentes programas, desde la enseñanza únicamente en inglés hasta programas bilingües. Los resultados muestran cómo el alumnado inmigrante escolarizado únicamente en inglés que llegaba al país en edades tempranas (entre los 8 y los 11 años) y que había estado previamente escolarizado al menos entre 2 y 5 años en su lengua familiar tardaba entre 5 y 7 años en equipararse en conocimiento de la lengua de sus pares nativos. El alumnado que llegaba antes de los 8 años requería entre 7 y 10 años o más para realizar dicha equiparación y el que llegaba después de los 12 años con una buena escolarización en su lengua familiar no llegaba nunca a atrapar a sus pares ingleses nativos.

Entre los *factores que predicen el éxito académico* encontramos la escolarización previa en su lengua inicial y la asistencia a programas en la que una parte de la escolarización se realiza en su lengua familiar. Thomas y Collier (1997) explican la razón por la que tanto el alumnado de inmersión lingüística como el alumnado extranjero, como aquellos de incorporación tardía, tardará tanto tiempo en equipararse al autóctono y es que éste último está en un entorno social y familiar que promueve competencias lingüísticas en su lengua inicial, que coinciden con las que requiere la escuela. Por otro lado, el alumnado extranjero que participa en programas de inmersión lingüística debe aprender, en primer lugar, a hacer en la nueva lengua, aquello que ya hace en su lengua. Otra razón es que su entorno social y familiar no siempre favorece en estos casos el desarrollo de competencias lingüísticas en la lengua de la escuela.

Como conclusión sobre el conocimiento “suficiente” del alumnado de origen extranjero, haya nacido o no en el país de sus padres, Cummins (2002) afirma que conseguir el conocimiento lingüístico de sus pares nativos lleva un tiempo mínimo de cinco años:

*“Los estudios de investigación desde principios de los años ochenta muestran que los estudiantes inmigrantes pueden adquirir rápidamente una fluidez considerable en la lengua dominante de la sociedad cuando están expuestos a la misma en el entorno y en la escuela. Sin embargo, pese a este rápido progreso en fluidez conversacional generalmente*

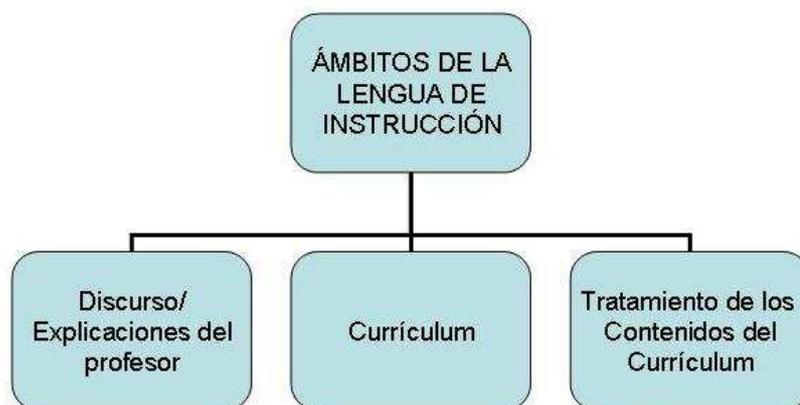
*hace falta un mínimo de cinco años (y a menudo muchos más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua” (Cummins, 2002:50).*

## 5.2. Ámbitos de la lengua de instrucción

Una vez aclarada la diferencia entre la “lengua para entenderse” y la “lengua para aprender”, profundizaremos en el estudio de esta última, la lengua de instrucción. En la literatura revisada encontramos diferentes planteamientos didácticos que promueven el aprendizaje de metalenguajes, así como la reflexión sobre la lengua y sobre las destrezas y estrategias que se requieren en un contexto escolar, como son, por ejemplo, las estructuras lingüísticas más repetidas en el aula o el recreo, las tareas, el lenguaje académico por materias... Nos centraremos, en concreto, en la propuesta que hacen Villalba y Hernández (2004b, c) sobre lengua de instrucción y los ámbitos de la práctica pedagógica que abarca:

- El discurso del profesor.
- El currículum.
- El tratamiento de los diferentes contenidos curriculares.

*Cuadro 3.3. Ámbitos de la Lengua de Instrucción*



Fuente: basado en Villalba y Hernández (2004b, c)

En cuanto al *discurso del profesor*, ha sido muy estudiado su discurso expositivo, ya que previsiblemente será en estos momentos, cuando el alumno inmigrante tendrá más dificultades, pues precisará no sólo entender el vocabulario, sino también los componentes no verbales. Algunos autores (Villalba y Hernández, 2004a, b y c) proponen entrenar a los estudiantes

extranjeros con algunos de los recursos que en el aula se utilizan como preguntas retóricas, evaluativas, expresiones discursivas, como por ejemplo, las marcas de inicio y fin del tema, de organización de la información, que los docentes emplean habitualmente en sus exposiciones.

Por otro lado, en lo que se refiere al currículum, se debería contemplar un desarrollo equilibrado de la competencia comunicativa general y de la competencia lingüística académica. Los citados autores proponen que un currículum de este tipo debe proporcionar un dominio de la lengua que resulte eficaz a los cambios del contexto y a las exigencias cognitivas que se producirán en las diferentes situaciones de comunicación en la que se usará el nuevo idioma. Entre los objetivos que deberían contemplarse pueden estar:

- Dotar al estudiante de una adecuada competencia comunicativa en español que le permita participar activamente en relaciones sociales frecuentes en su entorno.
- Desarrollar una eficaz competencia académica en español que permita acceder a los contenidos de las distintas áreas curriculares y continuar el proceso formativo según los intereses personales.
- Utilizar las destrezas comunicativas de acuerdo con las exigencias de la situación y el contexto.
- Comprender la información global y específica de mensajes orales emitidos en español por profesores y compañeros, utilizando dicha información con fines específicos.
- Desarrollar estrategias y procedimientos de estudio que puedan ser transferibles a otras situaciones de aprendizaje.

En cuanto al *tratamiento de los diferentes contenidos curriculares*, englobarían las diferentes adaptaciones didácticas en las áreas, es decir, las adaptaciones curriculares que se traducen en las distintas modificaciones que se realizan del currículum escolar para contemplar las características concretas de los diferentes grupos de estudiantes. En el caso de los estudiantes inmigrantes que han aprendido L2, deben contemplar al menos los siguientes criterios (Villalba y Hernández, 2006):

- Favorecer el uso real de la lengua sobre actividades relacionados con el currículum educativo. Será de gran utilidad la organización abierta de la clase, con momentos de interacción directa entre los estudiantes sobre temas y actividades del currículum.
- Reducir la distancia entre la metodología seguida en enseñanza de español como L2 con la utilizada en el resto de las áreas.

- 
- Diseñar prácticas que permitan un mayor grado de contextualización, es decir, proporcionar un contexto adecuado a las distintas informaciones que aparecen en clase.
  - Contemplar particularidades culturales, lingüísticas y educacionales de los estudiantes.
  - Entender las particularidades lingüísticas de las diferentes áreas del curriculum.
  - Reconocer el papel creativo del estudiante en el uso de la L2 y en la interpretación de los contenidos escolares.
  - Distinguir entre conocimientos del área, habilidades lingüísticas y conocimientos del mundo.

Anteriormente ya hemos dejado clara la importancia de distinguir entre las habilidades lingüísticas conversacionales y las habilidades lingüísticas cognitivo-académicas que son los que su utilizan en el contexto escolar a la hora de acometer la alfabetización lingüística del alumnado inmigrante. Comprobamos la enorme confusión que existe entre el profesorado y la administración educativa, así cuando los estudiantes de origen extranjero son capaces de expresarse “mínimamente” en la lengua de la escuela y comprenden lo que se le dice, creen que sus dificultades lingüísticas se han acabado y ya pueden seguir la clase ordinaria con normalidad.

## **6. La Interculturalidad en la enseñanza de las lenguas: el hablante intercultural. Hacia una Didáctica Intercultural del Español como Segunda Lengua**

¿Aprender una lengua es solamente hablarla? Obviamente no, es una concepción demasiado reduccionista. Entendemos que aprender una lengua supone un acercamiento a la cultura, a sus valores y creencias. Supone también un proceso de acercamiento a otras formas de vida y pensamiento. Implica también el reconocimiento y la valoración de la propia lengua y de su cultura.

El punto de partida en la enseñanza de las lenguas va a ser la interculturalidad. Supone no reducir nuestra intervención a la integración de la población inmigrante en la sociedad de acogida, sino poner el acento en una educación que se dedica a la generalidad de la población. Por tanto, poner el punto de partida en la Educación Intercultural supone enseñar a la ciudadanía a mirar a la otra persona desde una óptica diferente para comprender cómo piensa y cómo siente. Nuestra intervención no se va a reducir a hablar solamente de un conjunto de objetivos y estrategias

educativas referidas a aquellos centros que escolarizan alumnado perteneciente a las minorías culturales.

En relación a esto, abordaremos a continuación el concepto de *hablante intercultural* propuesto por Kramsch (1998: 33) en contraposición al de *hablante nativo*:

*“La idea de un hablante nativo, un idioma y una cultura nacional, es por supuesto, una falacia (...). Sería más lógico ver a los hablantes como personas que van adquiriendo a lo largo de su vida toda una gama de normas de interpretación que utilizan consciente y cuidadosamente según los diversos contextos sociales en que viven y con las cuales llegan a entender el mundo que les rodea. Esto, se podría razonar, es lo que caracteriza a un “competente usuario del idioma”, no es la capacidad de hablar y escribir según las reglas de la academia y la etiqueta de sólo un grupo social, sino la adaptabilidad a la hora de seleccionar las formas correctas y apropiadas exigidas por cierto contexto social de uso. Esta forma de competencia es precisamente la del hablante intercultural, que opera en las fronteras que dividen a varios idiomas o variedades de idiomas, maniobrando su pasaje por las aguas turbulentas de los malentendidos transculturales (...). En estos días de frecuentes cruces de fronteras y de aulas de idiomas multilingües y multiculturales, es apropiado volver a estudiar la forma del hablante nativo monolingüe como objeto de la educación en idiomas extranjeros. Ahora que volvemos a recordar las formas marcadas y no marcadas en el uso del lenguaje, propongo que hagamos el hablante intercultural, sinónimo de la forma no marcada, lo infinito del uso del lenguaje y al hablante monolingüe monocultural, una especie que lentamente va desapareciendo a un mito nacionalista”.*

Por tanto, en la Educación Intercultural, la igualdad y la diversidad son dos caras de la misma moneda y su enfoque en el aula debe tener en cuenta el “qué” hay que enseñar, haciendo referencia a los contenidos y el currículum y el “cómo hacerlo”, haciendo referencia a la organización e intervención en el aula (Sabariego, 2002). Se trata, pues, de incorporar nuevas formas de enseñar y nuevos espacios de aprender bajo la visión de la interculturalidad.

Para Lluch (2002), la escuela se convierte en un marco privilegiado para tratar la diversidad cultural, en pos del desarrollo de la cohesión social. Es posible intervenir de forma controlada para poner de manifiesto que la diversidad social y cultural, además de ser un hecho complejo, puede vivirse como una realidad positiva y una ventaja para la sociedad. Además, podemos educar en el tratamiento de los conflictos culturales.

Para que esta riqueza lingüística y cultural de nuestro alumnado sea compartida es necesario que exista un proyecto lingüístico de centro (este

punto será desarrollado ampliamente más adelante) y que en su elaboración y desarrollo participe todo el claustro, para que sea un proyecto global e inclusivo, no únicamente propio del profesor del aula de compensatoria o del responsable del aula de acogida.

Por tanto, esta concepción de hablante intercultural, nos lleva a una nueva didáctica de la lengua, superando los modelos tradicionales de enseñanza/aprendizaje de la lengua. Este nuevo planteamiento se caracteriza por:

Cuadro 3.4. Modelos de Didácticas de la Lenguas

MODELO TRADICIONAL	NUEVO MODELO
Enfoque en la nación-estado y en la lengua de la nación como fuente de identidad.	Énfasis en la ciudadanía europea y en la diversidad lingüística.
El plurilingüismo es un problema para la sociedad.	El plurilingüismo enriquece a la sociedad.
El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son silenciados	El bilingüismo y la procedencia de una cultura diferente son bien acogidos
La Educación Bilingüe en la escuela se ve como un problema. Los niños deben ser instruidos en la lengua nacional para estudiar otras lenguas posteriormente.	La Educación Bilingüe o plurilingüe se apoya porque puede favorecer el aprendizaje de las lenguas diversas paralelamente y al mismo tiempo.
Los hablantes de otras lenguas son foráneos.	Los hablantes de otras lenguas forman parte de nuestra comunidad.
Aprender otras lenguas es difícil.	Aprender otras lenguas es normal.
La enseñanza/aprendizaje se centra casi exclusivamente en objetivos lingüísticos. La cultura no se contempla o se presenta de forma estereotipada.	La enseñanza/aprendizaje contiene elementos culturales a fin de concienciar al alumnado respecto a la pluriculturalidad y a valorar y respetar otras lenguas, sus hablantes y otras culturas.
La enseñanza/aprendizaje se centra en una sola lengua. No se pueden aprender a la vez dos o más lenguas.	La enseñanza/aprendizaje de lenguas establece vínculos entre varias lenguas y entre lenguas muy diversas con el fin de que el alumnado adquiera una conciencia lingüística (" <i>language awareness</i> ").
El aprendizaje de lenguas tiende a ser elitista y problemático para la mayoría.	El aprendizaje de lenguas está al alcance de la mayoría. Lo cual ha de facilitar la comunicación entre los que vivimos en sociedades cada vez más plurilingües y pluriculturales.

Fuente: Mercé Bernaus (2004), adaptado de T. Tinsley (2003)

## 7. Enfoque comunicativo y aprendizaje por contenidos

El lenguaje, como ya hemos visto, es la principal herramienta para la comunicación y el niño lo adquirirá en la medida en que lo utilice para hacer cosas, que le sea útil (Villalba, Hernández y Aguirre, 2001; Vila, 2000). Además, esto se aprende en el grupo social de referencia tal y como señalan diferentes autores (Bruner, 1989; Vila, 1993; Vilá y Vila, 1994; Vygotski, 1995). Las personas adquieren la lengua desde las interacciones, así ésta se concibe desde el diálogo entre un interlocutor que tiene algo que decir y un receptor que está interesado en saber algo de ese interlocutor. Esta concepción del lenguaje como interacción conlleva una didáctica y una metodología determinadas, en concreto el *enfoque comunicativo*<sup>23</sup>. Este modelo didáctico pretende capacitar al aprendiz para una comunicación real (con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula). Este modelo nos ofrece una serie de pistas que pueden ser muy útiles a la hora de enfocar la enseñanza del español a niños inmigrantes.

Melero (2000) y Cortés (2000) recogen el nacimiento del Enfoque Comunicativo. A finales de los años 60 del siglo XX, algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle).

Breen (1990) expone como en los últimos treinta años se ha pasado de los enfoques formales o nocionales a los funcionales y a partir de los años ochenta surge el enfoque comunicativo como nuevo paradigma en el diseño de programas de lengua. Caracteriza este enfoque con los siguientes rasgos:

- Centra su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz.

---

<sup>23</sup> Traducido del inglés, *Communicative Approach* se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*).

- 
- Hace hincapié en los procedimientos más que en el producto.
  - Integra el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental.
  - Adopta una perspectiva cognitiva, atribuyendo un papel relevante a los aprendices en la construcción de los aprendizajes.

Dentro de este paradigma comunicativo, Breen (1990) distingue entre dos tipos de programas: los basados en *tareas* y los denominados *procesuales* en sentido estricto. La diferencia básica entre ambos consiste en que el segundo constituye una programación permanentemente abierta a la negociación con el alumnado en cuanto a contenidos, procedimientos y tareas, ofreciendo en todo momento una serie de propuestas o actividades alternativas para adecuarlas a la situación o intereses del alumnado.

A continuación, desarrollaremos con más extensión **las características del enfoque comunicativo**. Ya hemos visto cómo la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. No basta, por tanto, con que nuestros alumnos y alumnas, asimilen un cúmulo de datos, vocabulario, reglas, funciones; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para “negociar el significado”. Resulta necesario que participen en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma (consultar horarios de autobuses, mapas...). En esta metodología resulta básica la interacción oral entre los alumnos y alumnas, que ha de ser muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.

Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por estos tres principios:

- Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe y si no lo averigua no podrá realizar su propia tarea.
- Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Esta comunicación real se estimula a través de los *juegos teatrales o de rol* (en inglés, *role play*). Los participantes reciben retroalimentación (verbal o física) inmediata de los compañeros y así pueden calibrar el éxito en el juego y en el uso de la lengua. Se estima que los juegos, además de desarrollar la

competencia comunicativa, pueden incidir beneficiosamente en la motivación.

Los *proyectos* son tareas típicas del enfoque comunicativo que pueden durar desde un rato hasta un curso académico. En la realización de un proyecto típico se comienza por decidir el tema y los participantes; se elabora un esquema y un calendario de trabajo y se reparten los papeles; se busca información y ésta se procesa; se redacta un informe final y/o se expone ante la clase.

Se trabaja la lengua en el *nivel del texto o del discurso*, más allá de las frases. La unidad básica es el párrafo en el lenguaje escrito y el enunciado en el oral. Ello implica que se deben cuidar componentes tan importantes en la comunicación como son la cohesión y la coherencia.

La *LE es un vehículo para la comunicación* en clase, no sólo el objeto de estudio. Por eso, se usa tanto en la realización de las tareas como para las explicaciones, aclaraciones, etc., reservando la L1 para casos especiales.

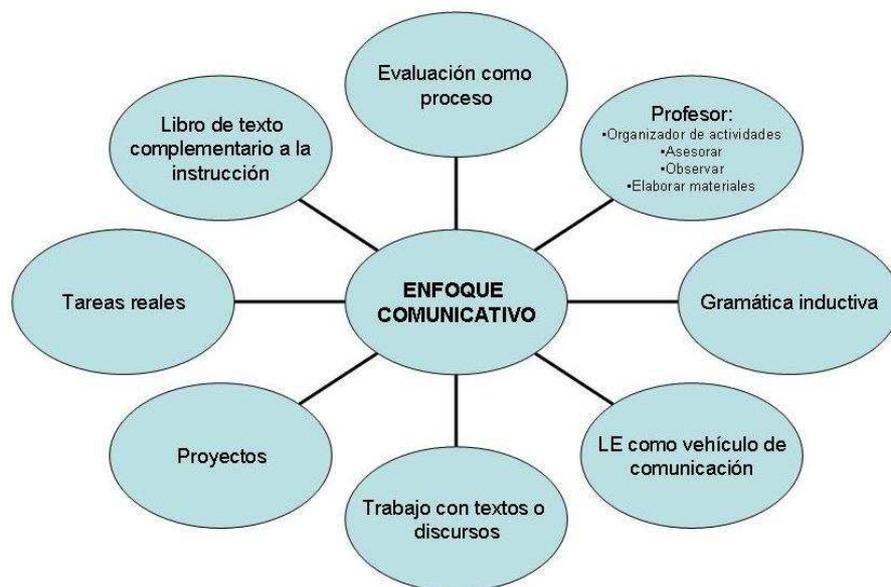
La presentación de la gramática suele ser *inductiva*, aunque también se dan algunas breves explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno.

El *libro de texto* se considera un apoyo material valioso, pero no el eje de la instrucción. También se emplean otros tipos de materiales didácticos -por ejemplo, cartulinas para tareas de resolución de problemas en grupo- y auténticos -revistas, folletos turísticos, billetes de transporte público, etc.-, así como objetos de uso corriente: una cámara fotográfica, un reloj-despertador, etc. (si la ocasión lo requiere, con los manuales de instrucciones correspondientes).

Las *funciones del profesor* son bastante amplias: analizar las necesidades del alumnado, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos y alumnas, quienes son los verdaderos protagonistas; éste es, pues, un enfoque centrado en el alumno.

En la *evaluación del alumnado* se atiende tanto a la corrección como a la fluidez. La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo.

Cuadro 3.5. Características del Enfoque Comunicativo



Fuente: elaboración propia (2008)

Podemos concluir que el Enfoque Comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, si bien a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero. Con frecuencia se le toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa. Una programación de este enfoque, resuelve el problema de la motivación del alumnado y el tratamiento de la diversidad en el aula. Apostamos, pues, por una enseñanza de la lengua en los programas de inmersión lingüística desde el enfoque comunicativo y funcional. Como señalan Navarro y Huguet (2002), si este enfoque es válido para la totalidad del alumnado, más aún en el caso de aquellos que presentan necesidades especiales. Desde este paradigma debemos fundamentar la adquisición de la lengua vehicular con nuestro alumnado extranjero.

En cuanto a los aprendizajes por contenidos (Susana Pastor, 2006a,b) nos estamos refiriendo al proceso por el cual podemos adquirir una lengua extranjera no estudiando la lengua en sí (como se haría en una clase propiamente de lengua), sino usándola para estudiar cualquier otra materia

(matemáticas, historia, derecho). Pone además los ejemplos de un niño castellano parlante, que aprende gallego a través de las clases de ciencias impartidas en tal lengua o cuando un universitario perfecciona su alemán cursando parte de su licenciatura en una universidad de habla alemana. Con respecto a esta forma de aprendizaje, la enseñanza de una segunda lengua con fines académicos adquiere una tarea propedéutica, en el sentido de que ayuda al alumno a entender y asimilar un determinado contenido de su currículum, impartido en una lengua que no es la suya materna, así como para interactuar a través de ella en el aula, independientemente de si se trata de una situación buscada sobrevenida.

## **8. El aprendizaje de la lengua en comunidad. Aprendizaje cooperativo**

### **8.1. El aprendizaje de la lengua en comunidad**

El término “aprendizaje de la lengua en comunidad”<sup>24</sup>, debe su apelativo al hecho de considerar que tanto el profesor como el alumnado constituyen una comunidad, fomentándose en el aula la cooperación. El aprendizaje de la LE se considera un logro colectivo, no individual y es fruto de la colaboración entre todos los miembros de la comunidad. Desde un enfoque global, se busca una formación integral, donde lo cognitivo y lo afectivo se armonicen.

Este enfoque se desarrolla en el marco de la Psicología Humanista, siendo su máximo exponente el psiquiatra C. Curran (1961). Toma como marco de referencia el “enfoque del aprendizaje asesorado” (*Counseling-Learning Approach*); en él se concibe el aprendizaje como un proceso donde el asesor (el profesor) aconseja y ayuda a unos clientes (alumnos) en el aprendizaje de la LE. Es el profesor un asesor que escucha, que comprende y ayuda a aprender. Entre sus funciones también encontramos la de organizar y gestionar las tareas. El alumnado también participa de forma decisiva en el diseño del programa, consiguiendo el fomento de la motivación. La responsabilidad del aprendizaje es compartida por el profesor y los alumnos, convirtiéndose así en sujetos activos de éste.

Desde este enfoque, las dos funciones primordiales de la lengua son: la comunicación con los demás y el desarrollo de pensamiento creativo. Otro aspecto positivo es la consideración de que el lenguaje oral precede al escrito, priorizando la comunicación. Posteriormente se trabajan aspectos

---

<sup>24</sup> Del inglés *Community Language Learning*

---

más formales de la lengua, como pueden ser la gramática, el léxico o la fonología.

## 8.2. El aprendizaje cooperativo

La lengua se aprende en comunidad y con los otros. La escuela es un lugar donde los niños y niñas no van a aprender solo contenidos, también deben aprender estrategias para descubrir el conocimiento de forma cooperativa, así como valores básicos para la convivencia cotidiana. La mejor manera para aprender una lengua es la interacción con aquellos que la hablan, es decir, los compañeros y siempre que sea posible en el aula de referencia, evitando la segregación. A la escuela también se le hace otra exigencia social, la de fomentar personas que sean capaces de trabajar en grupo y de mantener relaciones positivas y fluidas con sus semejantes. En el lado opuesto, la idea de muchos docentes, que asocian el aprender en grupo a la pérdida de tiempo de algunos alumnos y alumnas que se amparan o se sirven del trabajo de aquellos compañeros más aventajados... Pero está fuera de toda duda la posibilidad de trabajar en grupo desde distintos niveles de competencias, atendiendo así la diversidad del alumnado.

Encontramos la fundamentación del *aprendizaje cooperativo* en una pregunta bastante obvia, ¿por qué los estudiantes pasan la mitad de su tiempo escolar llevando a cabo actividades individuales cuando el contexto social externo (de vida y de futuro trabajo) suele ponerlos a prueba en situaciones colectivas? Efectivamente, la sociedad requiere que los humanos negociemos colectivamente nuestros objetivos y que nos complementemos los unos con los otros para realizarlos: colaborar es necesario. El aprendizaje cooperativo se basa en la construcción colaborativa del conocimiento y, como cabe imaginar, es un paraguas bajo el cual se agrupan diferentes metodologías, que van desde técnicas concretas en el aula hasta marcos de enseñanza y actitudes conceptuales (Trujillo Sáez, 2002c: 150). El Aprendizaje Cooperativo es la traducción de *Cooperative Learning*. Se trata de un vasto movimiento educativo de corte humanista que surgió en los Estados Unidos durante los años ochenta, principalmente gracias a D. W. Johnson, R. T. Johnson, E. J. Holubec, S. Kagan y M. Kagan, los cuales, a su vez, se inspiraban en los grupos de aprendizaje de J. Dewey y en los estudios de dinámicas de grupos. Lewin, Hiltz y Turoff (Trujillo, 2002c) ofrecen esta definición:

*“El aprendizaje cooperativo se define como proceso de aprendizaje que enfatiza el grupo y los esfuerzos colaborativos entre profesores y estudiantes. Destaca la participación activa y la interacción tanto de estudiantes como profesores. El conocimiento es visto como un constructor social y por tanto el proceso educativo es facilitado por la interacción, la evaluación y la cooperación entre iguales.”*

Profundizaremos ahora en la definición de *aprendizaje cooperativo*, así Santos Guerra(1994:29-30) lo describe como:

*“(...) aquel enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje. Esto es, cada estudiante no se responsabiliza en exclusiva de su aprendizaje sino también del de otros miembros del grupo. La clave, por tanto, no es otra que la positiva interdependencia mutua (...)”.*

Fathman y Kessler (1993: 128) lo definen como el trabajo en grupo que se estructura cuidadosamente para que todos los estudiantes interactúen, intercambien información y puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo. Sin embargo, Johnson, Johnson y Stanne (2000: 1) nos recuerdan que éste es un término genérico con el cual hacemos referencia a un buen número de métodos para organizar y conducir la enseñanza en el aula. En concreto, ellos plantean que el aprendizaje cooperativo debe ser entendido como un continuo de métodos de aprendizaje cooperativo desde lo más directo (técnicas) hasta lo más conceptual (marcos de enseñanza o macroestrategias).

De forma sintética resumimos así las características del aprendizaje cooperativo:

#### *Cuadro 3.6. Características del Aprendizaje Cooperativo*

- Promueve
  - La implicación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje.
  - Elevada satisfacción con la experiencia de aprendizaje y las actividades.
  - Actitudes positivas hacia la materia de estudio.
- Incrementa
  - El nivel de aprendizaje mediante la interacción entre compañeros.
  - El autoaprendizaje.
  - La capacidad de razonar de forma crítica.
- Facilita
  - El nivel de aprendizaje mediante la interacción entre compañeros.
  - El compromiso entre alumnado.
- Permite dar respuesta a los diferentes estilos de aprendizaje.

Fuente: elaboración propia, a partir de las propuestas de GIAC (2005)

En cuanto a las *condiciones y características del aula cooperativa* podemos citar las siguientes (Pujolás, 2004):

- Que los alumnos y alumnas se conozcan y confíen los unos en los otros.
- Que se comuniquen entre ellos efectivamente.
- Que se acepten, se apoyen y se animen.
- Resuelvan los conflictos de manera constructiva.
- La interdependencia positiva: percibir que todos los miembros desempeñan un papel esencial.
- La responsabilidad individual y grupal para intentar conseguir los objetivos.
- La participación igualitaria: cada uno es responsable de unas tareas.

Encontramos una serie de *ventajas e inconvenientes* en el aprendizaje cooperativo (Morales, 2006; Landone, 2004):

*Cuadro 3.7. Ventajas e inconvenientes en el aprendizaje cooperativo*

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalece las relaciones sociales: consiguen objetivos con sus compañeros.</li> <li>- Favorece el desarrollo del idioma.</li> <li>- El trabajo en grupo les enseña a respetarse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay alumnos que prefieren el trabajo individual.</li> <li>- Algunos tiempos de aprendizaje pueden ser largos para que todos consigan los objetivos.</li> <li>- A veces es difícil crear el contexto para el aprendizaje cooperativo.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2008), basado en Morales (2006) y Landone (2004)

### **8.3. El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la lengua**

Proponemos en nuestro trabajo el aprendizaje cooperativo como poderosa herramienta en la enseñanza de la lengua. Nos puede ayudar a gestionar la diversidad lingüística en el aula, de tal forma que el alumnado con mayor competencia comunicativa (o mayores conocimientos) y los estudiantes con menor competencia en la lengua de instrucción obtengan beneficios. Su utilización en el aula de lengua ha sido examinada por diferentes autores (Cassany, 2006; Landone, 2004).

¿Por qué los estudiantes tienen que emplear la mayoría de su tiempo en clase en actividades individuales, si luego el contexto social externo suele ponerles a prueba en situaciones colectivas? Cualquier tarea que llevemos a cabo en nuestra vida suele enmarcarse en un entorno social; es más, normalmente *necesitamos* a los demás, para complementarnos y colaborar y justamente la lengua es el instrumento de mediación para estas relaciones vitales. Citando

a G. Jacobs y K. Kline Liu (1996), retomamos el principio del aprendizaje cooperativo:

*“Ayudar a los estudiantes a aprender y a practicar las destrezas colaborativas no es una distracción de la enseñanza de la lengua. Todo lo contrario, la lengua necesaria para usar estas destrezas implica funciones lingüísticas básicas (como saludar, pedir información, disculparse) que los estudiantes necesitarán en las muchas formas de interactuar con los demás.”*

El aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la lengua tiene como objetivo central la adquisición de la lengua, entendida como desarrollo de la competencia comunicativa, objetivo indiscutible de la didáctica de la lengua. Pero, además, no se puede entender hoy este proceso sin implicar el desarrollo de la *competencia intercultural*, definida como *la participación crítica y activa en la comunicación en un contexto social de diversidad* (Trujillo Sáez, 2002a).

En cuanto a la relación entre el aprendizaje cooperativo y el desarrollo de la competencia intercultural, hay que tener en cuenta que para desarrollar esto es fundamental la “interdependencia positiva” o la “responsabilidad del grupo hacia el individuo y del individuo hacia el grupo”, rasgos propios del aprendizaje cooperativo.

Para conseguir un aprendizaje cooperativo de calidad tiene que darse una serie de *condiciones en el aula*, creadas por el profesorado (Trujillo Sáez y Ariza Pérez, 2006): los grupos han de ser heterogéneos, representando toda la heterogeneidad que hay en el aula: niveles de rendimiento, diferencias actitudinales y motivacionales, grados de interés, sexo y claro está, las lenguas maternas. Los componentes del grupo deben de tener una idea clara de la tarea que van a realizar y para la realización de esta tarea se deben diseñar actividades que fomenta la interacción, deben existir mecanismos para comprobar que se cumple la responsabilidad individual de cada miembro del grupo.

Crandall, J. (1999) investiga la relación existente entre las actividades cooperativas y las modificaciones en la variable afectiva. Los principales efectos observados son los siguientes: el aprendizaje cooperativo aumenta la motivación, mejora la autoimagen, disminuye la ansiedad del aprendiz y desarrolla actitudes positivas hacia el aprendizaje.

Entre las ventajas del aprendizaje cooperativo para el aprendizaje de la lengua encontramos:

- Estimula la interacción.

- Ayuda a la negociación de significados entre alumnos y alumnas (generan input y output más comprensibles).
- Permite respetar sus diferentes estilos de aprendizaje.
- Desarrolla la competencia intercultural.

Es necesario preparar al alumnado para el aprendizaje cooperativo. Para ello, podemos recurrir a los siguientes medios: seleccionar tareas significativas y motivadoras, respetar las diferencias individuales del alumnado, implicar al alumnado en la evaluación.

Citaremos algunas de las actividades cooperativas que tradicionalmente se han utilizado en la enseñanza de lenguas: elaboración de proyectos o informes, la escritura en colaboración... Dicho de otra manera, aprendiendo a colaborar, se aprende español. (Landone, 2004). En definitiva, el aprendizaje cooperativo supone una toma de conciencia por parte del profesorado respecto a la importancia del grupo como factor de aprendizaje. Es un potente recurso para la atención a la diversidad, donde el grupo sirve de apoyo para todo el alumnado.

## 9. El perfil del profesor ELE para inmigrantes

Cuando examinamos la formación de los profesores de EL2, observamos con cierta perplejidad la diversidad de perfiles y requisitos exigidos en cada una de las comunidades autónomas. Así, en algunas el requisito para acceder es tener una formación en Lenguas Extranjeras, en otras, pertenecer a los departamentos de Ciencias Sociales, tener una formación en atención a la diversidad o ser maestros de Compensatoria. Resulta paradójico como en algunos lugares no se exige formación ninguna, únicamente “pertenecer al cuerpo de maestros” y solicitar una comisión de servicios. Tan solo la comunidad de Madrid y Canarias exigen en los requisitos para el profesorado que imparta clase en los programas de inmersión lingüística, formación en enseñanza del español como segunda lengua o en didáctica del español como lengua extranjera respectivamente.

Parece, a priori, que sólo por el hecho de ser español y hablar el idioma, uno puede afrontar esta enseñanza... El colectivo que va a acudir a las clases de acogida también tiene unas particularidades concretas, que exigirán una formación del profesorado previa acorde. Así, Miquel López (2001:11) dice:

*“(...) No todo hablante, por el hecho de serlo, puede enseñar lengua (justamente porque es un hablante nativo). Tampoco quiero decir con eso que las clases deban estar en manos de filólogos necesariamente (que, para dar clase a inmigrantes, deberían desacademizarse). Las*

*personas que se dediquen a enseñar ELE a inmigrantes y refugiados deberían recibir una serie de cursos de formación a muchos niveles (de didáctica, de gramática, de programación...) y se debería crear una serie de cursos de formación a muchos niveles (de didáctica, de gramática, de programación...) y se debería crear una red paralela de voluntarios que, sin tenerse que formar, reforzaran las clases de ELE en distintos sentidos, fundamentalmente partiendo de las situaciones que se han tratado en la clase y ayudándoles a orientarse en este mundo, pero con objetivos claros."*

Se ha puesto el acento en la formación de diferentes agentes sociales y educativos como forma exclusiva de abordar sobre el profesorado que enseñanza español y en concreto, aquellos que lo hacen en las aulas de acogida. Dicha formación, a menudo, ha respondido a la demanda de una información sobre las culturas presentes como si de bloques monolíticos se tratara, la referencia al conocimiento de las lenguas de origen o de los sistemas educativos de los países de procedencia. De tal manera, que la formación recibida por el profesorado sobre Educación Intercultural ha sido escasa, dispersa y poco sistematizada y la demandada ha sido de tipo práctico y concreta, utilizándola para resolver de forma inmediata situaciones percibidas como potencialmente conflictivas (Besalú i Costa, 2004).

Desde nuestro punto de vista, es necesario ir más allá de estos procesos formativos, hacia una formación cultural sólida, hacia una implementación práctica y real dentro del aula y con un compromiso personal y social, trabajando, al mismo tiempo, con todo el alumnado, sea o no de procedencia extranjera. Para ello, también estimamos imprescindible, como primer paso, promover procesos formativos en los que el profesorado no sólo sea un espectador receptivo de información, sino que se convierta en productor de la misma, generando nuevo conocimiento de la realidad sobre la que interviene; y en un segundo paso, aplicando este nuevo conocimiento dentro de las aulas.

Martín Peris (1993) resume las características del profesor de español como lengua extranjera:

- La formación previa debe residir en dos ejes: qué es una lengua, cómo se aprende una lengua.
- Actuación en el aula, como director del grupo de aprendizaje, concretando lo que es hablar una lengua y lo que es aprenderla.
- La personalidad del profesor debe ayudarle a adaptarse a las tareas propias del aprendizaje. Uno de sus rasgos debe ser la sensibilidad hacia su alumnado como aprendices y como miembros de otras comunidades culturales.

---

Hernández y Villalba (1994) abogan porque haya una formación específica del profesorado que enseña lengua y cultura españolas a inmigrantes y refugiados. Argumentan que la especificidad de este proceso viene determinada por las propias características del alumnado que requiere de metodología y materiales especiales, al tiempo que conocimientos de otros campos: Lingüística, Pedagogía, Psicología... La formación de estos profesores encargados de la enseñanza de la lengua a nuestros “nuevos escolares” debe contemplar, al menos, los siguientes aspectos:

- Marco jurídico del alumnado.
- Perfil del alumnado.
- Elementos de reflexión y acercamiento hacia las claves culturales de nuestros estudiantes.
- Didácticas y metodología adecuadas a la enseñanza de segundas lenguas para este tipo de grupos.
- Problemas más frecuentes que se suelen presentar en la formación y trabajo con estos grupos.
- Los grupos de Lengua y Cultura dentro del Proyecto Educativo de Centro.
- Estrategias y actividades que favorezcan el multiculturalismo y los procesos de integración social de estos colectivos.

Es evidente que esta formación debe hacerse desde una perspectiva multidisciplinar, en la que tengan cabida diferentes expertos: desde abogados, antropólogos, asistentes sociales, lingüísticas, pedagogos...

## **10. Programación Curricular de Español Segunda Lengua y Español para Extranjeros**

Otra de las carencias que hemos encontrado en los programas y aulas de inmersión analizados es que, casi de forma mayoritaria (existen algunas excepciones que serán comentadas posteriormente), no existe una programación específica de Español como Segunda Lengua a cubrir, como ocurre en el resto de áreas de las enseñanzas obligatorias. La mayoría de los programas cuentan con unos objetivos generales que se centran en la consecución de unos objetivos comunicativos básicos: los saludos, vocabulario del colegio y poco más. Urge por tanto, una programación curricular específica que oriente la docencia en este ámbito, como apuntan Villalba y Hernández (2004c:1232):

*“Como no se reconoce lo específico de este tipo de enseñanza, tampoco se diseñan currículos de español, por lo que el profesor carece de un*

*nuevo marco teórico en el que situar y organizar su trabajo. Tampoco lo tienen los encargados de inspeccionar y evaluar estos programas, con lo que todo está sujeto a interpretaciones personales”.*

En cuanto a los contenidos que debería contemplar un programa de enseñanza de español a inmigrantes, estarían determinados por los distintos escenarios (social y de uso específico de la lengua según edades) de uso de la lengua con los que entrarán en contacto estos aprendices (Villalba y Hernández, 2004c). Sobre los escenarios sociales, deben contemplar las situaciones comunicativas de la vida cotidiana, que se plantean al interactuar con una comunidad concreta. Los temas incluidos son: la escuela, los amigos, las compras, los juegos, la alimentación, la ropa, la salud... Esta primera parte sí está presente en la mayoría de los programas de inmersión a los que acude el alumnado inmigrante y está presente además en la mayoría de los materiales elaborados por el profesorado no especialista, que suele hacer un buen análisis de las necesidades comunicativas y de las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Se corresponden con las necesidades que pueden preverse en un primer momento (Mills y Mills, 1993:31):

- a) A la llegada a la escuela los niños necesitan conocer:
  - a) Sencillas fórmulas de saludo y cortesía.
  - b) Objetos de clase.
  - c) Órdenes y rutinas sencillas.
- b) Ciertos elementos son muy fáciles de enseñar porque se pueden relacionar con contextos reales.
- c) Una parte del curriculum ayuda a introducir y consolidar la nueva lengua. En áreas como Educación Física: verbos de acción, órdenes, adverbios (correr, saltar, girar, rápidamente, despacio...). En Matemáticas: números, colores, procesos (suma, llevarse, igual), comparaciones (grande, pequeño, alto, bajo...).

El problema es que tras este primer análisis no suele contemplarse nuevas necesidades ni escenarios comunicativos. La lengua queda reducida a una mera función denotativa, sin atender a sus componentes pragmáticos, culturales y conversacionales.

Antes hacíamos referencia a una segunda dimensión, que tiene que ver con el uso específico de la lengua, en función de las características y necesidades de los diferentes sujetos. El contexto escolar condicionará gran parte de sus necesidades comunicativas y el uso concreto que ha de hacerse de la nueva lengua. Así la lengua ayudará a acceder al lenguaje del profesor durante las lecciones (distribución de turnos, determinación de reglas, captar y llamar la atención), intercambiar informaciones (explicaciones, descripciones,

---

ejemplificaciones, opiniones, evaluaciones) o para participar en las actividades didácticas.... El problema está en que esta segunda dimensión apenas si está recogida en los programas de español.

Villalba y Hernández (2004c) recomiendan un tratamiento diferenciador en función de algunos aspectos como: la lengua materna, el nivel de escolarización previo, los estilos de aprendizaje, las expectativas escolares, el dominio de la lectura... Hay un grupo de alumnos y alumnas que deberían contemplarse de una manera especial: aquellos jóvenes analfabetos en su lengua materna, que al incorporarse en los últimos cursos de la ESO, no consigue un nivel mínimo de autonomía lectoescritora.

En los últimos años, han ido apareciendo afortunadamente, algunas propuestas de diseño curricular. Han sido elaboradas mayoritariamente por profesores en activo y respaldadas por las diferentes comunidades autónomas. Cabe citar las siguientes:

- *Español como segunda lengua (E-L2) para alumnos inmigrantes: propuesta curricular para la escolarización obligatoria (2003)*. Ha sido elaborada por María Victoria García Armendáriz, Ana María Martínez Mongay y Carolina Matellanes Marcos en la Comunidad Navarra.
- Encontramos otra propuesta en la comunidad de Madrid, coordinada por M<sup>a</sup> Victoria Reyzábal en 2002, titulada *Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria y Secundaria*.
- Félix Villalba y Maite Hernández (2001), titulada *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, publicada por la Comunidad de Murcia.

A día de hoy, la única comunidad con un currículo publicado de Español como Segunda Lengua es Canarias, aunque Navarra cuenta con un *Currículo del Programa de Inmersión Lingüística e Integración Socio-educativa*, ambos se pueden ver en el Anexo II (Legislación atención al alumnado de incorporación tardía).

Por tanto, la enseñanza del español pasa por la unión de lengua y contenidos. Están proliferando, desde las editoriales educativas, los materiales didácticos para este contexto educativo, fruto de las quejas del colectivo docente. Aunque la mayoría de los recursos existentes están pensados específicamente para las primeras necesidades comunicativas, han aparecido los primeros materiales didácticos para el aprendizaje por contenidos, titulado *¡Adelante con la ESO!* (2006), dirigidos por Gerardo Arrarte, que pretenden familiarizar a los alumnos y alumnas con el lenguaje necesario para hacer frente a las distintas asignaturas de Educación Secundaria, como

son: Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y Lengua Castellana y Literatura.

## **11. El nivel de lengua y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

Otro aspecto que merece nuestra atención, es el referido al nivel de lengua que debe aprenderse en los programas de inmersión, tanto el inicial como el que debe conseguirse en ellos. Como veremos posteriormente en el análisis de las distintas medidas lingüísticas propuestas para el aprendizaje de la lengua vehicular, no está claro en muchas ocasiones qué objetivos hay que conseguir, así como el nivel lingüístico que deben adquirir o cómo evaluarlo. En los diferentes desarrollos legislativos que se han realizado encontramos conceptos difusos para esa evaluación del lenguaje, desde nivel nulo hasta nivel cero, uno y dos, por citar algunos ejemplos. Nos parece muy interesante el documento propuesto para evaluar todos los aprendizajes lingüísticos en el contexto europeo titulado *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, que pretende homogeneizar el aprendizaje de las lenguas extranjeras en todos los países. En nuestra opinión, en la enseñanza del español a inmigrantes debería también ser utilizado. Al comienzo de nuestro análisis legislativo (en el curso 2007-2008), tan solo unas pocas comunidades autónomas lo contemplaban en el contexto de sus programas de inmersión lingüística; podemos citar entre ellas Canarias, Murcia. Es cierto que hemos visto una pequeña evolución desde el comienzo de nuestro trabajo hasta ahora en este sentido y cada vez la normativa desarrollada se circunscribe más a lo propuesto por el MCRL, como ocurre en nuestra comunidad, donde las últimas regulaciones del año 2010 sobre alumnado de incorporación tardía proponen unas escalas de evaluación del lenguaje basadas en sus niveles.

Parece oportuno, por tanto, dedicar unas líneas a explicar el citado documento, que permitirá una mejor comprensión de algunas propuestas que realizaremos en nuestro trabajo. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación<sup>25</sup> del Consejo de Europa. El proyecto fue propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991 y desarrollado por el Consejo de Europa. Es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua.

---

<sup>25</sup> La edición original en inglés fue publicada en 2001 por Cambridge University Press, con el título *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assesment*. La traducción-adaptación del documento al español ha corrido a cargo del Instituto Cervantes.

Se vio su gran utilidad a la hora de facilitar la cooperación entre distintas instituciones educativas de los diferentes países y para ayudar a todas aquellas personas relacionadas con el aprendizaje la enseñanza y la evaluación de lenguas a que coordinasen sus esfuerzos. ¿Quiénes son los usuarios del Marco de referencia? Pues está dirigido a todas aquellas personas que están relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras con diferentes niveles de responsabilidad, como autoridades educativas, examinadores, formadores de profesores, diseñadores, alumnado y profesorado en distintos contextos educativos y diferentes situaciones de aprendizaje. Todas estas personas encontrarán en el marco una base común y compartida para reflexionar, de forma general, sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación... Por tanto, también tendría cabida la enseñanza/aprendizaje del español para alumnado extranjero, en concreto el de incorporación tardía.

El documento presenta las bases para establecer un sistema de reconocimiento mutuo de titulaciones que posibilite la comparación de certificaciones expedidas en los diferentes países. Para ello define seis Niveles Comunes de referencia: A1 o Acceso; A2 o Plataforma; B1 o Umbral; B2 o Avanzado, C1 o Dominio operativo eficaz y C2 o Maestría. Estos seis niveles se presentan agrupados, a su vez, en tres niveles más amplios: A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente), que se corresponderían con los tradicionales niveles inicial, intermedio y avanzado.

*Cuadro 3.8. Niveles Comunes de Referencia*

<b>C</b>	<b>C2. Maestría (Mastery)</b>
	<b>C1. Dominio Operativo Eficaz (Ef. Op. Proficiency)</b>
<b>B</b>	<b>B2. Avanzado (Vantage)</b>
	<b>B1. Umbral (Threshold)</b>
<b>A</b>	<b>A2. Plataforma (Waystage)</b>
	<b>A1. Acceso (Breakthrough)</b>

Fuente: elaboración propia (2009)

Para cada nivel, el marco de referencia proporciona una definición del nivel de dominio de la lengua que debe alcanzar el alumnado. Estos niveles están descritos en términos de capacidades (competencias generadas y comunicativas) de los alumnos y alumnas o usuarios para realizar

determinadas actividades con la lengua extranjera (de recepción, producción, interacción o mediación, oral y escrita).

Se presentan distintos tipos de escala de descriptores de dominio con diferentes finalidades según el usuario.

*Cuadro 3.9. Niveles comunes de referencia. Escala global. Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.*

USUARIO COMPETENTE	<b>C2</b>	<b>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe construir la información y los argumentos procedentes de las diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</b>
	<b>C1</b>	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
USUARIO INDEPENDIENTE	<b>B2</b>	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	<b>B1</b>	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son desconocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
USUARIO BÁSICO	<b>A2</b>	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	<b>A1</b>	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

---

Fuente: elaboración propia (2009)

## 12. Y en el aula ordinaria, ¿qué?

Nos estamos ocupando de los procesos de adquisición de la lengua para alumnado de incorporación tardía, hemos revisado el concepto, el contexto, distintas aportaciones metodológicas, como las aportaciones de la Educación Bilingüe, del enfoque comunicativo o del aprendizaje cooperativo. También hemos abordado su fundamentación, desde la interculturalidad, la formación de los profesores que en ellas enseñan... En fin, hemos hecho un bosquejo de cómo deberían constituirse y desde dónde deben construirse estos aprendizajes para conseguir que los niños y niñas que acudan a ellos, aprendan español y puedan seguir después su escolarización con la mayor normalidad posible en su grupo clase. Y que además, esa nueva lengua que han aprendido les sirva para relacionarse, para trabajar, para ser ciudadanos de derecho y de hecho del país receptor. Obviamente, nos parece interesante proponer algunos aspectos que deben ser tenidos en cuenta en la clase ordinaria, donde se supone que estos niños pasarán la mayor parte del tiempo escolar. En Educación Infantil y Primaria es más fácil que el contacto directo con los compañeros españoles y la interacción significativa con los profesores actúen como desencadenantes del aprendizaje lingüístico, pero resulta bastante más complejo en Educación Secundaria. Ya hemos visto algunas dificultades con las que los alumnos y alumnas que han abandonado los programas de inmersión se encontrarán, según Villalba y Hernández (2004c) como la dificultad de acceder al currículo en una lengua distinta a la suya, unido a que durante bastante tiempo no puede participar en la dinámica de la clase y además el profesor no sabe cómo adaptar su materia a las particularidades que representa el aprendizaje en una L2. Sirva como ejemplo, el que los citados autores proponen en una clase de ciencias naturales en la que el profesor tiene que explicar la división celular a un grupo de jóvenes de 3º de la ESO, con diferentes niveles de motivación e interés y entre los que hay 5 ó 6 de distintas nacionalidades, lenguas maternas y trayectorias escolares. Es evidente que esta situación resulta un reto para cualquier profesor, si además es él mismo el que debe plantear las soluciones, con la presión añadida de completar el temario. Resulta comprensible que en muchas ocasiones el profesor tienda a priorizar la atención al grupo mayoritario.

Comenzaremos recordando una serie de cuestiones y principios pedagógicos que pueden favorecer el aprendizaje de las minorías lingüísticas (Cummins, 1994):

- Organizar el programa de enseñanza con las experiencias educativas y sociales previas del alumno.

- Establecer un plan de apoyo académico, teniendo en cuenta que se requieran varios años para la adquisición del idioma.

El citado autor, también plantea que en relación con la L2, el alumnado minoritario se capacita, en la medida en que:

- Se incorporan la lengua y cultura maternas al plan de estudios escolar.
- Los miembros de las comunidades minoritarias participan en la enseñanza de sus hijos.
- La escuela promueve sentimientos positivos hacia el aprendizaje y la búsqueda activa de nuevos conocimientos.
- Se dé una valoración positiva del alumno.

Daremos también algunas orientaciones sobre las *explicaciones del profesor*, ya que es en estos momentos cuando el profesor se dirige al grupo, cuando el alumno inmigrante tendrá mayores dificultades lingüísticas para seguir el discurso. Implica una buena recepción auditiva, atender a los componentes no verbales y activar un léxico general y específico del tema, necesita estar atento, no distraerse...

Recogemos otras propuestas de actuación, como las de Villalba y Hernández (2004c: 1251), que abogan por una serie de *modificaciones didácticas* para que los estudiantes extranjeros puedan acceder al currículo escolar:

1. *Provocar situaciones de interacción verbal sobre actividades y contenidos del currículo.* Una organización abierta de la clase con momentos de interacción desarrollará una mayor eficacia en el dominio de la lengua de instrucción.
2. *Diseñar prácticas que permitan un mayor grado de contextualización*, es decir contextualizar las distintas informaciones que aparecen en clase.
3. *Tener en cuenta la idiosincrasia cultural, lingüística y educacional de los estudiantes.* Puig i Planella (2001)<sup>26</sup> hablan de cómo los problemas pueden derivarse del diferente modo en que las distintas lenguas marcan expresiones, como, por ejemplo, la de movimiento.
4. *Entender las particularidades lingüísticas que presentan las diferentes áreas del currículo (vocabulario, sintaxis).* Por ejemplo, el área de matemáticas implica familiarizarse con vocabulario específico como teorema, ángulo, variables, agregar, mínimo común

---

<sup>26</sup> En relación con la *hipótesis del relativismo lingüístico*, que sostiene que las características lingüísticas de una determinada lengua pueden llevar a los hablantes a pensar también de una determinada manera.

múltiplo. Del mismo modo ocurre con la sintaxis, ya que el lenguaje matemático es sintácticamente complejo, lo que hace que el alumnado extranjero pueda tener dificultades cuando los conceptos establecen relaciones entre dos palabras, entre los conectores (*mayor que, menor que...*; *¿cuánto es uno más la mitad de veinte?*).

5. *Tener en cuenta el papel creativo del estudiante en el uso de la L2 e interpretación de los contenidos escolares.* Si concebimos que el aprendizaje de la L2 es un proceso de construcción creativa del sistema lingüístico, existirá también un uso creativo de la lengua. Además, la comprensión de contenidos escolares supone la reformulación y reinterpretación personal de los mismos. Por ello encontraremos un alto grado de variabilidad personal.
6. *Distinguir entre conocimiento del área, habilidades lingüísticas y conocimientos del mundo.* Se observa sobre todo en la cantidad de actividades de comprensión escrita que aparecen en los libros.

Por último, podemos intentar reproducir en las clases algunas condiciones de los programas de inmersión (Vila, 2005):

- Valorar la lengua familiar del alumno, aquello que “aporta” a la escuela.
- Permitir al alumno hacer transferencias entre aquello que sabe hacer, para que lo transfiera a su nueva lengua.
- Nuestra práctica educativa debe avanzar la interlengua del alumno y modificar el dominio de los aspectos formales de la nueva lengua. Esto obliga a tener en cuenta la existencia de unos “errores obligatorios” determinados por la propia lengua, que se convierten en la plataforma desde la que adquirir la nueva lengua.
- Hacer un uso del lenguaje contextualizado, el profesor puede utilizar señales, indicaciones... Todo esto ayuda a la negociación de los significados de la actividad discursiva del aula.

La clase, el aula de su escuela, debe ser el principal lugar de aprendizaje de la lengua para el alumnado extranjero... Es en ella donde pondrán en práctica las “pequeñas herramientas” adquiridas en los programas de inmersión... Por tanto, el aula ordinaria también puede y debe convertirse en *aula de acogida* para los niños y niñas inmigrantes que asisten a nuestras escuelas. El aula ordinaria es el espacio privilegiado de todos los aprendizajes y en especial de la lengua, que no olvidemos se aprende, con y para los demás y en la medida que nos sirve para hacer cosas.

## 13. Los Planes de Acogida y El Proyecto Lingüístico del Centro

### 13.1. Los Planes de Acogida

Entre las orientaciones realizadas, parece oportuno realizar algunas más que se circunscriban a contextos más amplios, como son los centros educativos. Dedicaremos este apartado a reflexionar sobre la importancia que tiene el Plan de Acogida de Centro para alumnado extranjero y el Proyecto Lingüístico de Centro, su relación con la acogida del alumnado extranjero y sobre la gestión del multilingüismo que se hace en los centros.

Sobre el fenómeno de la *acogida* existen muchas propuestas de “cómo se debe hacer” y “qué se debe hacer”. Hay una serie de aspectos que pueden determinar los procesos de acogida, Essomba (2006) señala algunos de ellos: la incorporación tardía, la lengua, la tensión entre culturas escolares, la tensión entre cultura escolar y cultura familiar, el factor económico. A todos estos factores, debemos añadir los condicionantes de la sociedad receptora, haciendo especial hincapié en el grado de apertura del centro al entorno y la actitud receptiva del conjunto de la comunidad educativa.

Es ampliamente aceptado que la acogida debe plantearse para todo el alumnado, pero no cabe duda de que resulta más necesaria en aquellos alumnos y alumnas desconocedores de nuestra cultura y de los hábitos escolares y en el caso que nos ocupa en aquellos de incorporación tardía al sistema educativo. Pero, ¿qué es acoger? Debemos diferenciar la recepción de la acogida, así Besalú (2002:129) plantea:

*“La recepción sería el conjunto de acciones y ritos que la escuela realiza cuando un alumno inicia su escolarización: matrícula, recepción, adscripción a curso, presentación al profesor y a los demás alumnos. Podríamos decir que se trata de la fase de adaptación del alumno a la institución. En cambio el concepto de acogida ya supone una elaboración pedagógica de tipo comprensivo, que comporta procesos de adaptación mutua y de implicación afectiva”.*

Es, en definitiva, un proceso de adaptación mutua, tanto del que llega como del que acoge. Pretende tres objetivos básicos: que el alumno conozca la escuela, que conozca a sus compañeros y a sus profesores, pero que también los profesores y compañeros le conozcan a él (Besalú, 2002).

Para responder a estas necesidades algunas comunidades autónomas y en concreto la nuestra, Castilla y León, proponen a los centros la realización del Plan de Acogida de Centro. ¿Cuál es su objetivo? Que los componentes del

---

claustro planteemos, escribamos y aprobemos cómo se van a realizar los procesos de acogida y recepción al alumnado extranjero que llegan a nuestros centros. En este documento quedarán recogidas algunas respuestas a: ¿qué haremos cuando llegue un alumno de una cultura distinta?, ¿quién lo hará?, ¿cómo y cuándo lo haremos? Hay que insistir en que los Planes de Acogida deben ser responsabilidad del centro y no de servicios específicos como el Programa de Educación Compensatoria.

Por tanto, los planes establecen medidas que van desde la relación del centro con las familias hasta la distribución y la organización de los recursos materiales y humanos. La relación con las familias va a ser un aspecto muy importante del trabajo en nuestros centros y es uno de los objetivos del plan. Este primer contacto se da ya en el proceso de preinscripción o de matriculación. Así, podemos convertir esta primera entrevista en un puro trámite administrativo o podemos sentar las bases de una buena relación de las familias con la escuela. Ella nos proporcionará información relevante del alumno: historia escolar anterior, familiar... Además nos permitirá negociar la forma de mantener contacto con la familia durante el curso, trataremos de lo que se espera que las familias hagan para apoyar la tarea escolar y también hablaremos de las características del centro: sus objetivos, cómo se trabaja... Uno de los peligros a la hora de plantear la relación con las familias de alumnado extranjero es hacerlo desde estereotipos y prejuicios, alejados muchas veces de la realidad. Tendemos a pensar en las familias inmigrantes de forma homogénea y es un error, ya que hay tanta diversidad en ellas como entre las familias autóctonas, no pudiendo atribuirse actitudes y comportamientos homogéneos (Vila, 2002).

La comunicación con las familias es, en muchas ocasiones, un de los principales problemas al que nos enfrentamos en los centros. Llevot (2002:307) plantea la necesidad de aproximar el medio escolar a grupos diversos culturalmente y para ello reivindica la figura del mediador cultural (*“agents de liaison”*), haciendo referencia a la experiencia desarrollada en Québec:

*“El propósito de esta figura es mejorar las relaciones existentes entre escuela y progenitores, a la vez que pretende garantizar la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y democratizar los centros docentes incentivando su participación, así como avanzar en la adaptación del curriculum a la diversidad cultural existente”.*

Su misión sería ayudar a los centros a superar determinadas barreras como son:

- Barreras lingüísticas: comunicación limitada o imposible a veces.

- Barreras socioeconómicas: no disponibilidad de las familias por sus condiciones laborales.
- Barreras culturales: diferencia de sistemas escolares en el país de origen y en el de acogida, diferencia de valores que se asignan a esta institución.
- Barreras institucionales: dificultad de algunos padres para considerar la escuela como un lugar accesible, junto con determinadas actitudes cerradas ante la posibilidad de que la escuela traspasase lo estrictamente escolar.

Llevot (2002:312) sintetiza las funciones del mediador en el siguiente texto:

*“Traducir o hacer que se traduzcan las comunicaciones verbales o escritas entre los diferentes agentes implicados; dar a conocer las características, exigencias, expectativas y necesidades de los alumnos, padres y de la organización escolar entre los implicados; favorecer la comunicación, concebir, coordinar y actualizar los proyectos o programas que puedan generar mejor relación; aconsejar sobre la forma de integrar la perspectiva intercultural en el currículum escolar, concebir, coordinar y actualizar los proyectos susceptibles de incentivar la participación de los padres en la escuela; y ayudar a los alumnos de minorías étnicas a integrarse armoniosamente en la institución escolar.”*

García Fernández (2002) también reclama esta figura: *“La función principal del mediador cultural es mejorar las relaciones existentes entre escuela y familia”*. En España, las primeras experiencias de mediadores se desarrollaron con la comunidad gitana (Navarro, 2005). En la actualidad, podemos encontrar una experiencia concreta recogida por Ortiz (2005) en la que se expone el trabajo de los mediadores interculturales en Almería y en concreto con las familias de alumnos y alumnas que asisten a las ATALs (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística), valorando su intervención de forma muy positiva. En Aragón, también se está desarrollando una experiencia con mediadores en distintos ámbitos como la enseñanza y la sanidad.

Volviendo de nuevo al Plan de Acogida, también deberemos prever cómo vamos a utilizar los recursos internos y externos de que disponemos en el centro: quién va a ser el tutor. En el caso del alumnado que nos ocupa, el de incorporación tardía, puede ser útil un tutor específico. Miró (2003) también propone la creación de la figura del *tutor de acogida*, uno para cada ciclo y *el compañero de acogida*. El aprendizaje de las áreas instrumentales va a ser el objetivo principal en el proceso de acogida, al mismo tiempo que realizaremos una evaluación inicial. La lengua vehicular de la escuela va a requerir una atención especial, como facilitadora de la integración de este

alumnado. Decidiremos si se realizarán apoyos específicos, cómo y de qué manera, si asistirá a algún aula de acogida, durante cuánto tiempo. Se programarán actividades relacionadas con el dominio de los aspectos lingüísticos, pero también se primarán aquellas actividades colectivas donde se dé más importancia a la relación social.

### 13.2. El Proyecto Lingüístico de Centro

Nos centraremos en la idea de Essomba (2008) de que “*el Proyecto Lingüístico de un centro multicultural no es intercultural de por sí*”, es decir, el hecho de que el centro educativo sea intercultural no depende del modelo lingüístico por el que haya optado, sino de cómo es la relación entre lengua escolar y contexto social, qué actitudes lingüísticas de reconocimiento o exclusión se generan. Así afirma:

*“Una escuela intercultural no es aquella en la que la comunidad educativa habla una única lengua para comunicarse entre todos, ni donde tienen el mismo sentido y presencia todas las lenguas que los miembros de la comunidad educativa hablan con sus familiares. El modelo lingüístico que hace que una escuela sea verdaderamente intercultural es aquel que promueve actitudes de respeto, curiosidad e inclusión hacia las distintas lenguas presentes, facilitando la construcción de un marco compartido en el cual las distintas lenguas son fuente de aprendizaje y de comunicación.”* Essomba (2008:57).

Este autor nos concreta los aspectos que definen los contextos lingüísticos interculturales:

- La libertad de usos lingüísticos en el ámbito privado con la igualdad en el acceso a las lenguas oficiales en el ámbito público (ámbito familiar vs ámbito escolar).
- Reconocer las lenguas familiares en la escuela, sobre todo en los procesos de acogida.
- Facilitar el aprendizaje de la lengua escolar al alumnado de incorporación tardía.
- Valorar la comunicación en su globalidad, no sólo la lengua verbal en exclusiva.
- Comprender y negociar significados que quedan lejos del conocimiento personal de cada uno.

Las primeras referencias al Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) las encontramos en las comunidades autónomas con más de una lengua oficial, que han elaborado una normativa específica para su desarrollo. Recibe diferentes nombres *Proyecto Lingüístico de Centro* en Cataluña, *Tratamiento Lingüístico* en el País Vasco... Su principal utilidad es la de contemplar la

introducción y la presencia de las diferentes lenguas en el currículo. Heras Borrero (2008) define el PLC como el:

*“El conjunto de decisiones y/o pautas lingüísticas, estructuradas y sistematizadas, asumidas por el grupo de profesores y profesoras de un centro, encaminadas a dotar de mayor coherencia y, sobre todo, cohesión, su actuación didáctica en el aula en relación con la educación lingüística de los alumnos y alumnas, en propuestas metodológicas, apropiadas a un contexto sociolingüístico determinado.”*

Debemos tomar como referencia el Proyecto Educativo de Centro y el Curricular, adaptando las características propias de cada centro para conseguir que su alumnado consiga los objetivos lingüísticos establecidos (Serra, 1996, Miret y Ruiz, 1997, González Riaño, 2000). Los objetivos y criterios que se establezcan en el PLC abarcarán aspectos tan distintos como el uso de las lenguas en las relaciones institucionales del centro, la planificación de la educación lingüística en las diferentes etapas y ciclos, la coordinación del profesorado de las diversas áreas curriculares y especialmente de las lingüísticas, el acuerdo sobre pautas metodológicas para trabajar los procedimientos expresivos y comprensivos básicos, etc.

Dicho plan está muy relacionado con el tratamiento de la Educación Intercultural y de la diversidad asumido por el centro, ya que el planteamiento educativo de las lenguas tiene que establecer un diálogo entre las culturas que engloban a las diferentes lenguas (Navarro y Huguet, 2005). El objetivo que se pretende es facilitar la construcción de la identidad cultural del alumnado.

Hay una serie de reflexiones que los centros deben plantearse en el momento de desarrollar el PLC (Serra y Vila, 2000):

1. La concepción instrumental de la enseñanza de la lengua: implica tomar conciencia de la importancia de tratar lingüísticamente de la misma forma las diversas lenguas presentes en el currículo, propiciando las transferencias lingüísticas entre ellas. Deben reconocerse de forma explícita todas las lenguas que los niños posean, no sólo aquellas que tienen una presencia curricular en la escuela.
2. Que este proyecto sea escolar y familiar: el buen conocimiento y aceptación de las familias de dicho proyecto facilitará su consentimiento e implicación.
3. Momento de introducción de cada una de las lenguas: clarificaremos cuál va a ser la presencia de cada una de estas lenguas en el

currículo, el tiempo de exposición y la intensidad con las que se enseñarán.

4. La tipología lingüística del aula.

El PLC se convierte en un instrumento imprescindible, para que el centro pueda desarrollar un proyecto de educación plurilingüe y conseguir que todo el alumnado consiga unos objetivos lingüísticos, así como inculcar el valor y el respeto a las lenguas de los niños y niñas que vienen de otros países, apreciando su lengua e incorporándola a la escuela (Vila, 2000).

*“Cuando alguien lee un texto cuyo sentido quiere descifrar, no desdeña los signos ni las letras, ni los considera una ilusión, un producto del azar o una envoltura sin valor, sino más bien los lee, los estudia y los ama, signo por signo y letra por letra”. Herman Hesse.*

## **CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

### **1. Metodología cuantitativa vs metodología cualitativa**

El propósito de esta investigación es obtener conocimiento acerca del funcionamiento y organización de los programas de inmersión lingüística de nuestro territorio y cuestionarnos, tanto su validez para el aprendizaje de la lengua, como la integración del alumnado que acogen, tal y como se plantean en la actualidad y por último, preguntarnos sobre cómo sería su organización ideal. Un primer acercamiento será a través de la documentación escrita, en concreto de la legislación desarrollada por las diferentes comunidades autónomas para la atención educativa del citado colectivo. Después, intentaremos conocer las opiniones de los profesionales implicados en la organización y el funcionamiento de las aulas ALISO, en concreto de la provincia de Segovia, como ejemplo de aulas para el aprendizaje del español. Posteriormente, haremos una aproximación hacia las características ideales, que debe reunir un programa de enseñanza de segundas lenguas, en concreto de español, para cumplir sus objetivos de esa primera acogida, con eficiencia y eficacia, sin perder de vista modelos educativos integradores.

Este acercamiento se realizará a través de la técnica Delphi, donde un total de 20 expertos responderán dos cuestionarios. Para lograr estos objetivos utilizaremos una serie de técnicas e instrumentos pertinentes. Nuestro fin último: obtener éticamente conocimiento válido. Así, uno de los primeros dilemas a los que nos enfrentamos en nuestro estudio es la elección entre un modelo de tipo cuantitativo o cualitativo para analizar la realidad (Días, 1994). Existen diferencias notables entre ambos procedimientos de indagación. Diversos autores (Ruiz e Ispizua, 1989; Flick, 2004; Ruiz Olabúenaga, 2003; Morse 2005) resumen las discrepancias entre ambas metodologías de la siguiente forma:

- Los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, situados y construidos y los métodos cuantitativos analizan hechos objetivos, existentes y sometidos a leyes y patrones generales.
- Los métodos cualitativos eligen la entrevista abierta y la observación directa, por el contrario los cuantitativos prefieren el experimento y el cuestionario estandarizado.
- Los métodos cualitativos estudian la vida social en su propio marco, sin distorsionarla, ni someterla a controles experimentales. Los métodos cuantitativos apresan la realidad sometiéndola a controles que permitan un estudio donde se filtren todas aquellas variables que puedan contaminar la investigación.
- Los métodos cualitativos eligen conceptos comprensivos del lenguaje simbólico, los cuantitativos prefieren la precisión matemática y los modelos estadísticos de la codificación numérica.

Podemos sintetizar las diferencias entre ambos paradigmas, a partir de las aportaciones de Pérez Serrano (1994) y Ruiz Olabuénaga (2003) en el siguiente cuadro:

*Cuadro 4.1. Diferencias entre método cualitativo y cuantitativo*

PARADIGMA CUALITATIVO	PARADIGMA CUANTITATIVO
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos.	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos.
Es fenomenológico e interesado en la comprensión.	Se basa en el positivismo lógico.
La observación es naturalista y sin control.	La medición es penetrante y controlada.
Es subjetivo.	Es objetivo.
Se encuentra próximo a los datos: perspectiva desde dentro.	Se encuentra al margen de los datos: perspectiva desde fuera.
Se fundamenta en la realidad mediante la inducción.	No se fundamenta en la realidad sino en la comprobación mediante un enfoque inferencial e hipotético deductivo.
Está orientado al proceso.	Está orientado al resultado.
No es generalizable.	Es generalizable.
Es holista.	Es particularista.
Asume una realidad dinámica.	Asume una realidad estable.

Fuente: adaptado de Pérez Serrano (1994) y Ruiz Olabuénaga (2003)

Pero en la realidad las fronteras entre ambas metodologías se desdibujan, optándose por múltiples combinaciones, centradas sobre todo en alcanzar los objetivos. Pérez Serrano (1994:55) insiste en que ningún método se halla libre de prejuicios y aboga por la necesidad de utilizar métodos y técnicas variadas en el desarrollo de la investigación.

*“Debemos partir del supuesto de que ningún método se halla libre de prejuicios y que sólo nos podremos aproximar un poco más a la verdad”.*

En el caso de la presente investigación hemos optado por la metodología cualitativa, aquella que *“muestra el lado subjetivo de la vida social, el modo en que las personas se ven a sí mismos y a su mundo”* (Taylor y Bogdan, 2002:11), aunque complementada con algunos instrumentos de corte cuantitativo, para un mejor manejo y tratamiento de los datos (en el caso del primer cuestionario del Delphi). Diversos autores (Flick, 2004; Ruiz Olabúnaga, 2003; Morse 2005; Taylor y Bogdan, 2004) marcan las principales características de la metodología cualitativa:

- Es una investigación inductiva. No plantea hipótesis, parte de un formato flexible, dando comienzo a la investigación con preguntas sólo formuladas de forma vaga.
- Las personas, los escenarios y los grupos son vistos desde una perspectiva holística, no siendo reducidos a simples variables.
- La interacción entre informantes e investigadores se basa en la naturalidad, huyendo de la formalidad de otras metodologías.
- El investigador cualitativo debe intentar experimentar la realidad tal y como la otra persona la vive, por tanto, debe suspender o apartar sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones.
- Son métodos humanistas, con los que aprendemos sobre la vida interior de las personas, sus éxitos y fracasos.
- Hace especial hincapié en la validez, buscando el ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice o hace.
- La singularidad de las personas y los escenarios hace que sean dignos de estudio, convirtiéndoles en similares y únicos a la vez.
- La investigación cualitativa es un arte, así el investigador social cualitativo es animado a crear su propio método con flexibilidad.

En el caso de la presente investigación analizaremos opiniones y puntos de vista de diferentes personas, ya que nos pueden aportar una visión

---

suficientemente detallada sobre el objeto de estudio. No partimos de parámetros de hipotética representatividad de los sujetos informantes. Nos detendremos en la descripción de matices, que nos ayuden a conocer los datos aportados por los entrevistados en un contexto de opinión un poco más amplia. Nuestros sujetos son similares, cada uno de ellos a los otros y, al mismo tiempo, son únicos. Irreducibles, por tanto, a criterios estadísticos.

Primeramente, intentamos situar el objeto de estudio dentro de un contexto: el normativo. Queremos emplazar el tema en su origen y para ello recurrimos al estudio de la regulación oficial de este tipo de enseñanzas. De cualquier manera, el estudio teórico no otorga a la investigadora una situación de poder o autoridad frente a los informantes. De ahí que se justifique la elección de métodos cualitativos para garantizar esa flexibilidad, eligiendo a las personas que participan en el día a día de las aulas ALISO. Ellas nos determinarán sus verdaderos temas de interés, respecto al tema que nos ocupa. Así, hemos optado por guiones con preguntas abiertas en las entrevistas, donde la investigadora ha tomado un papel secundario. En cuanto a los cuestionarios, el primero sí se confeccionó con respuestas cerradas, porque nos interesaba conocer sus opiniones respecto a aspectos concretos, pero el segundo se basó de nuevo en cuestiones abiertas, para permitir que sus opiniones fluyeran y darles la posibilidad de valorar, juzgar y argumentaran sus ideas.

Todo este posicionamiento ha desechado de esta investigación la idea de una posible presentación de hipótesis al uso en la metodología cuantitativa. Nos servimos de la metodología cualitativa, porque como apunta Pérez Serrano (1994:50) no tenemos ninguna hipótesis primera que sea necesario confirmar o rechazar. Nuestra situación es similar a la que ella describe:

*“El investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos (...) con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco pueda ir depurando según la realidad le vaya indicando. Esta flexibilidad y apertura que ha de mantener el investigador conduce no a aplicar unos instrumentos y a analizar sus resultados, sino a ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran el objeto del estudio y las demandas de la realidad. “*

Dicha metodología cualitativa, como se verá en la presente investigación, se apoya en la diversidad metodológica, a través de diferentes fuentes, que nos permitan establecer comparaciones entre los datos aportados, como la citada autora subraya:

*“La diversidad metodológica, haciendo posible la realización de exámenes cruzados de los datos obtenidos, recabando información por*

*medio de fuentes diversas de modo que la complementariedad metodológica permita establecer procesos de exploración en espiral” (Pérez Serrano, 1994:50).*

## **2. Estructura de la investigación**

El objetivo fundamental de la investigación es conocer los procedimientos y programas para la enseñanza del español al alumnado extranjero en nuestro país, tomando como ejemplo las aulas ALISO y tratar de enunciar un modelo ideal sobre el diseño y ordenación de estos aprendizajes, de acuerdo con políticas educativas de inclusión. Este propósito se concreta en algunos objetivos específicos:

1. Analizar las diferentes políticas lingüísticas de atención al alumnado extranjero existentes en las distintas comunidades autónomas españolas, en concreto, las que regulan los programas y aulas de inmersión lingüística para este alumnado.
2. Conocer el funcionamiento y organización de las aulas ALISO de la provincia de Segovia, a través de las opiniones de los distintos agentes que en ellas intervienen.
3. Determinar una serie de características definitorias que deben estar presentes en los programas de aprendizaje del español y aulas de acogida, desde perspectivas inclusivas e integradoras, basadas en el respeto de la diversidad cultural.

En esta investigación intentamos indagar y escuchar las opiniones, ideas y valoraciones de los distintos profesionales que intervienen en la organización y funcionamiento de las medidas de atención lingüística. Nos interesan de manera especial las respuestas dadas por los entrevistados, que requieren ser situadas en unos contextos concretos, que nos ayudan a explicar con mayor profundidad los puntos de vista de la realidad estudiada. Ello implica asumir la complejidad del discurso y permitirá a los informantes explicarse con amplitud. Desde la metodología cualitativa se fomentan precisamente esas respuestas contextualizadas, llenas de matices, que ayudan a explicar con mayor profundidad las personales visiones de la realidad estudiada. Dicha perspectiva presupone asumir la complejidad del discurso y dar oportunidad a las personas que hablan, permitiéndoles expresarse con amplitud y sin una direccionalidad férrea. No podemos obviar que esta forma de aproximación a la legislación escrita y el proceso centrado en la escucha de lo que quieren decir nuestros protagonistas, entraña una mayor dificultad a la hora del análisis, puesto que se hace más complejo. Requiere en muchas ocasiones,

---

una intervención aguda para extraer del discurso resultados expresados de forma sólo implícita en los mensajes.

En el presente trabajo hemos elegido una triple vía de investigación, consistente en el análisis documental, las entrevistas y la técnica Delphi, con dos cuestionarios. En todos los casos, nuestro acercamiento a la realidad a estudiar ha sido desde una posición flexible.

En cuanto al *análisis documental*, hemos buscado toda la normativa existente sobre la atención lingüística al alumnado extranjero en las distintas comunidades, comenzando primero por las leyes generales de educación habidas en nuestro país y pasando después a los reales decretos, órdenes particulares de cada comunidad... Esta búsqueda se ciñó al límite del curso 2007-08, por circunscribirla en un marco temporal y acotar nuestra búsqueda, aunque hemos estado atentos a posibles cambios a posteriori. Con el fin de un mejor análisis de las medidas existentes, elaboramos unas unidades de comparación (categorías) que permitieran ordenar y cotejar la información, para poder extraer conclusiones.

Las entrevistas estructuradas se abordan partiendo de guiones amplios y abiertos y permiten en su desarrollo, la expresión libre de opiniones, deseos y valoraciones.

Por su parte, el objetivo del método Delphi es llegar a una serie de acuerdos por parte de todos los expertos que en él intervienen que orienten la toma de decisiones para lo que sería la organización de las aulas /programas de aprendizaje del español para alumnado de incorporación tardía. Se realizó a partir de dos cuestionarios.

### **3. Tres vías de investigación para un objetivo**

#### **3.1. Resumen de la metodología para la obtención de datos**

A continuación vamos a explicar la metodología seguida para la obtención de datos en nuestro estudio. En primer lugar, explicaremos las principales estrategias y técnicas de obtención de datos utilizadas (análisis documental, entrevistas y método Delphi). Las técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos se presentan en la siguiente tabla:

*Cuadro 4.2. Técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos.*

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	APLICACIONES DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<b>Análisis legislativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Legislación existente en todas las comunidades autónomas de España sobre las medidas de atención lingüística al alumnado extranjero.</li> </ul>
<b>Entrevistas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Profesores de aulas ALISO de Primaria y Secundaria, tanto de aulas fijas, como itinerantes, de la provincia de Segovia.</li> <li>➤ Equipos directivos de centros con aula ALISO (Primaria y Secundaria).</li> <li>➤ Profesores tutores de Primaria y Secundaria.</li> <li>➤ Profesores de Compensatoria.</li> <li>➤ Orientadores de Primaria y Secundaria.</li> <li>➤ Personal de la administración educativa con competencias en la organización de dichas aulas (asesores de programas educativos, inspectores, jefes de programas).</li> <li>➤ Representantes sindicales</li> <li>➤ Padres y alumnado que ha asistido a las aulas.</li> </ul>
<b>Delphi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Profesores del ámbito universitario especialistas en el tema de la enseñanza del Español como Segunda Lengua.</li> <li>➤ Padres de alumnos y alumnas que han asistido a las aulas de inmersión.</li> <li>➤ Alumnado que ha asistido a las aulas de inmersión.</li> <li>➤ Profesores de aula ALISO.</li> <li>➤ Profesores de Primaria, Secundaria y Compensatoria.</li> <li>➤ Orientadores de Primaria y Secundaria</li> <li>➤ Equipos directivos de centros con aula ALISO.</li> <li>➤ Personal de la administración educativa (asesores, inspectores, jefe de programas).</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2010)

## **3.2. Análisis legislativo**

### **3.2.1. Metodología del análisis legislativo**

Nuestro objetivo es indagar acerca de los distintos programas y aulas que cada comunidad ha creado como recurso para que el alumnado extranjero aprenda la lengua. Este examen lo realizaremos cotejando la distinta

---

normativa desarrollada en cada autonomía. Vamos a realizar por tanto, un análisis de datos cualitativos de esa normativa. Rodríguez, Gil y García (1999:200-201) definen el análisis de datos como:

*“Conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación (...). Los procedimientos a que aquí nos referimos constituyen técnicas de análisis de datos que (...) utilizan las categorías para organizar conceptualmente y presentar la información, más interesadas por el contenido de las categorías y su interpretación que por las frecuencias de los códigos y tradicionalmente no asociadas a técnicas cuantitativas.”*

Nos parece que un primer acercamiento al objeto de estudio puede ser el análisis de la normativa desarrollada en las distintas comunidades del país. Con ello pretendemos conocer el marco teórico e ideológico en el que se enmarcan las medidas y programas planteados. En dichos textos buscaremos distintos conceptos que nos muestren qué medidas se han desarrollado para que el alumnado que llega de forma tardía a nuestro país aprenda la lengua y se incorpore al sistema educativo. Nos interesa averiguar cómo se han organizado esos recursos (objetivos, temporalización...), pero también las filosofías que sustentan esos programas. En definitiva, conocer las ideologías y los valores implícitos de las políticas educativas donde se enmarcan.

Cuando analizamos la legislación recuperamos aspectos no relacionados de forma expresa con el objeto de estudio, pero que van ligados a su comprensión más exacta. Para enfocar el análisis conviene retomar la pregunta que guía la investigación y enfoca sus objetivos:

*“Es necesario tener presente en todo momento la pregunta de investigación y el evento de estudio. Cuando el investigador tiene dudas acerca de la pertinencia de un material debe preguntarse si ese material contribuye de alguna manera a responder, o por lo menos a contextualizar su pregunta de investigación.” (Hurtado de Barrera, 1998:100).*

En esta investigación será la legislación educativa de las diferentes comunidades la que nos ayudará a contextualizar nuestro objeto de estudio. Es en el momento del análisis, cuando Krippendorff recuerda la importancia de establecer claramente el objeto de estudio:

*“La primera tarea de toda investigación empírica consiste en decidir qué se ha de observar y registrar y lo que a partir de ese momento será considerado un dato. Hay buenas razones para utilizar el plural “datos” en lugar del singular, ya que toda investigación empírica*

*abarca una multitud de unidades portadoras de información.”*  
(Krippendorff, 1990:80).

Krippendorff (1990:61) identifica una serie de necesidades tras la lectura de los datos, en primer lugar, resumirlos y representarlos de tal modo que puedan ser mejor interpretados y relacionados y descubrir en el interior de los datos pautas y relaciones que el “ojo ingenuo” no podría discernir con facilidad. A través del resumen de los datos, se realiza una selección que hace abarcable y manejable la abundante información generada por la investigación cualitativa. Es necesario realizar una reducción de los datos recogidos. Rodríguez y otros (1999) aluden a Miles y Huberman (1994) al hablar de cierta reducción de datos ya en el momento de su recogida, cuando el investigador decide, consciente o inconscientemente, recoger unos datos y no otros. Para la reducción de los datos recogidos, Rodríguez y otros (1999) establecen como tarea inicial la separación de unidades, que en nuestro caso, al utilizar criterios temáticos, coincide con el establecimiento de categorías. Así, se localizan los fragmentos de texto que en cada documento analizado hablan del mismo tema y se clasifican en las categorías correspondientes. Nuestras categorías nacen de la lectura de la documentación y no son establecidas a priori, para no forzar su análisis según prejuicios o esquemas preestablecidos de antemano por la investigadora. Posteriormente, hay que sintetizar y agrupar datos bajo cada categoría. A este respecto, Rodríguez y otros (1999:214) afirman que:

*“En muchos casos el sistema de categorías deja de ser únicamente una herramienta que utiliza el investigador para organizar sus datos y se constituye en un primer resultado del análisis”.*

Se impone después, la ordenación de los datos para extraer conclusiones, *proposiciones en las que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado* (Rodríguez y otros, 1999:214). Aun cuando ya la propia reducción y presentación del cuerpo de datos puede hacer emerger de forma directa las conclusiones, para alcanzar éstas la comparación es una de las herramientas principales, permitiendo destacar semejanzas y diferencias entre las unidades establecidas.

La verificación de las conclusiones se relaciona con la validez del estudio. En la presente investigación, la comprobación de los resultados a través de diferentes fuentes y metodologías se convierte en criterio de validación de la investigación.

Aparentemente puede parecer un objetivo de estudio fácil, pero en la práctica no lo ha sido tanto. Entre los problemas que nos hemos encontrado, comentaremos que la normativa es tremendamente diversa, ya que cada

---

comunidad ha seguido unos derroteros muy diferentes a la hora de desarrollarla, haciendo algunos uso de las competencias educativas que les fueron otorgadas en su día por el Ministerio de Educación. Así, encontramos diferencias en los rangos de la legislación (reales decretos, órdenes, instrucciones...). Otra dificultad ha sido, en muchísimas ocasiones, encontrarla, ya que son escasísimos o prácticamente inexistentes los estudios previos que se han dedicado a tal cuestión. Además, en ocasiones, la complicación ha estado en la localización de esa información. Encontramos comunidades que sí tienen un sitio web donde colocan los distintos programas educativos, pero este recurso no está disponible en todas y ha sido necesario llamar a las distintas Consejerías o Centros de Formación del Profesorado para que nos informasen de los programas existentes, así como la normativa por la que se regían.

### **3.2.2. Acotación legislativa**

Debido a la gran cantidad de documentación encontrada, tuvimos que partir de unos criterios que guiaran la acotación documental. Circunscribimos nuestra búsqueda al territorio nacional, en concreto a la normativa que tenía como referente la atención al alumnado inmigrante y en los casos que lo hubiere, la relacionada con el tratamiento de las cuestiones lingüísticas de dichos alumnos y alumnas. Previamente, hicimos un recorrido por las Leyes Generales de Educación desarrolladas en nuestro país, deteniéndonos especialmente, en las referencias que hacían a la Atención a la Diversidad y las reseñas al tratamiento de la diversidad cultural y lingüística del alumnado. Nos ajustamos, por tanto, a la normativa aprobada o en vigor en el curso 2007-2008 en cada comunidad autónoma. No obstante, hemos estado atentos a cualquier desarrollo legislativo posterior a esta fecha y a los cambios que pudieran haberse realizado en ella.

### **3.2.3. Análisis y tratamiento de la normativa**

El objetivo del primer análisis de la normativa es conocer cómo se estructuran las medidas para la enseñanza de la lengua vehicular en cada contexto, descubrir las similitudes y diferencias y en el fondo, analizar los valores y la ideología que les subyacen. Para solventar la pluralidad de la normativa y poder establecer comparaciones y relaciones de manera fructífera, optamos por establecer unas unidades que permitieran realizar comparaciones entre las distintas normativas y permitieran examinar de qué forma se da respuesta en los centros escolares a la diversidad lingüística de los estudiantes. Las categorías determinadas son las siguientes:

*Cuadro 4.3. Categorías del análisis documental*

UNIDADES DE COMPARACIÓN	
1.	Objetivos.
2.	Destinatarios.
3.	Centro donde se implantan.
4.	Número de alumnos.
5.	Procedimientos de incorporación al aula.
6.	Periodo de permanencia.
7.	Profesorado.
8.	Funciones del profesorado.
9.	Organización del aula
10.	Incorporación al grupo ordinario.
11.	Actividades complementarias.
12.	Documentos elaborados.

Fuente: elaboración propia (2007)

A partir de estas categorías, se realiza todo un estudio comparativo entre las medidas puestas en marcha en cada comunidad. El objetivo final es realizar un análisis y comentario de los resultados, que nos ayude a establecer las fortalezas y debilidades de cada uno de estos programas, así como a vislumbrar los modelos de aprendizaje de las lenguas que los sustentan en función de los objetivos que pretenden.

Elaboramos además, una tablas que faciliten la comparación a partir de las categorías marcadas. Presentamos, finalmente, unas conclusiones a modo de síntesis.

### **3.3. La entrevista**

La elección de este instrumento metodológico ha estado motivada por algunos de los objetivos de la investigación, principalmente, por conocer la marcha real de las aulas ALISO en nuestro ámbito, de la mano de los actores que en ellas participan. Pretendemos esclarecer la experiencia humana subjetiva, de ahí que el “grupo de uno” pueda ser tan esclarecedor como una muestra grande. Lo relevante es el potencial que aporta cada “caso” y es lo que ayuda al investigador a comprender el objeto de estudio. Nuestra posición como investigadores cualitativos se sitúa a la escucha de lo que es importante para los informantes “*antes de enfocar los intereses de la investigación*”. (Taylor y Bodgan, 2002:11).

---

Tomamos la definición de entrevista de Rodríguez, Gil y García (1996:167):

*“Una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado.”*

Aparecen, por tanto, los tres componentes de toda entrevista: la persona que entrevista, quien es entrevistado y la interacción verbal. Una de las claves para el éxito de la entrevista parece residir en la persona y disposición del entrevistado (Woods, 1987:77), tanto en la relación de confianza y sinceridad que se establece, como en una disposición de curiosidad, naturalidad, espontaneidad y respeto. Así, Woods (opus cit., 92) considera la entrevista como una estrategia de investigación más democrática que la observación o la experimentación, ya que permite participar a los sujetos de una forma abierta.

Las entrevistas comportan un esquema básico, donde a priori las dos partes implicadas adoptan funciones bien definidas: la parte entrevistadora acude a la situación con la responsabilidad de convocar la actividad, definir los objetivos, diseñar la situación, guiar la sesión o sesiones, procurando que el proceso sea adecuado: respetuoso, agradable, válido.... La parte entrevistada lleva consigo la información que desea el estudio. Distinguimos diferentes fases en el proceso de entrevista:

- Definición clara del objetivo de la entrevista, que se deriva del objetivo de investigación.
- Definición clara del perfil o de los perfiles de la parte entrevistada, es decir, de las características que debe cumplir, mostrar o reunir derivadas del objetivo de investigación.
- Selección o generación de los indicadores que apuntan al constructo o a los constructos que configuran el objetivo.
- Preparación de una guía de entrevista. La guía no debe entenderse como un guión preciso, sino que debe ser algo más abierto. Dependerá también del formato de la entrevista, del nivel de estructuración, si es individual o colectiva.
- Contacto con la parte entrevistada. En muchas ocasiones implica la intermediación de otras personas, contactos o mediadores. Para realizar una buena selección de los entrevistados se requiere un contacto previo acerca del grupo, la comunidad.
- El contacto inicial finaliza con el acuerdo sobre dónde, cuándo y cómo se va a realizar la entrevista.

- Realización de la entrevista. Es de vital importancia dejar constancia del transcurso de la entrevista en un soporte que permita registrar la información relevante (en audio, video...).
- Transcripción de las entrevistas. Todas las entrevistas realizadas fueron transcritas al papel, para un mejor análisis de los datos y categorías. Sirven también como prueba documental de la investigación.
- Análisis de la información recogida. Establecimiento de conclusiones.

En resumen, nos parece que en el presente estudio de corte cualitativo, la entrevista puede proporcionarnos la información que nos interesa, ya que como señala Aguirre (1995:17) permiten extraer testimonios de los acontecimientos, representaciones y percepciones que los sujetos tienen de los distintos hechos sociales. Así pues, la entrevista en la investigación cualitativa persigue:

*“La obtención de descripciones cualitativas del mundo de vida de los sujetos con respecto a la integración de su significados.” (Kvale 1996,124)*

El tipo de entrevista que hemos puesto en práctica presupone principalmente un carácter individual, holístico y no directivo. Individual porque la conversación se desarrolla únicamente entre el entrevistador y el entrevistado, es decir, se trata de una conversación individualizada. Holística porque se pretende recorrer panorámicamente el mundo de significados del actor con respecto al tema que nos ocupa. Y no es directiva en cuanto que no implica rigidez ni el contenido ni en cuanto a la forma de llevar a cabo la conversación, pese a que el investigador la desarrolla bajo cierto control y dirección (Ruiz Olabuénaga, 1999).

### **3.3.1. Elaboración de protocolos para las entrevistas**

Para la construcción de las entrevistas y en concreto de las diferentes preguntas, tuvimos en cuenta la propuesta de Spradley (1979) que divide en tres grupos las preguntas que hacen los investigadores, así distingue:

- Preguntas descriptivas, que pretenden obtener una representación o descripción de algún acto de la cultura o el mundo respondiente.
- Preguntas estructurales, cuyo fin es verificar o componer los constructos con que los respondientes describen sus mundos.
- Preguntas de contraste, con las que se pretende obtener los significados que los respondientes asignan y a las relaciones que perciben entre los diversos constructos que utilizan.

---

Otra dimensión que nos preocupa en la construcción de entrevistas tiene que ver con la estructura y secuenciación de las preguntas. Una vez determinadas las preguntas necesarias, los investigadores desarrollan un guión que oriente la entrevista. Este fue el procedimiento utilizado en nuestro caso. La estrategia seguida para organizar la secuencia de preguntas ha sido agrupar las relativas al mismo tema. Hemos evitado el uso de preguntas inductoras, ya que como señalan Patton (1990) y Lofland (1984) en sus directrices para el diseño de las entrevistas, estas preguntas se desaconsejan ya que revelan la respuesta que el entrevistador considera preferible. Nuestras entrevistas están formadas por preguntas abiertas, ya que como señala Pelto y Pelto (1978), éstas son preferidas para el análisis cualitativo, quedando las preguntas cerradas para fines enumerativos. Kerlinger (1970) citado por Cohen y Manion (1990:384) definen las preguntas abiertas como: *“aquellas que suministran un marco de referencia para los informantes y ponen un mínimo de restricción sobre las contestaciones y su expresión.”*

De este modo fue posible organizar las entrevistas según las situaciones concretas y el entrevistado en cuestión. Además, los diversos protocolos de entrevista fueron diseñados atendiendo a dos criterios fundamentales. Por un lado, recogen una serie de cuestiones comunes a todos ellos, con la finalidad de contrastar punto de vista con respecto a una serie de unidades temáticas y por otro lado, confeccionar específicamente la entrevista en función de los informantes y del contenido que se pretende obtener. Recordemos que en este trabajo de investigación se realizaron entrevistas a una gran variedad de agentes sociales, desde la Jefa de Programas de la Dirección Provincial de Segovia, hasta a los alumnos y alumnas que han asistido al aula.

Los diferentes protocolos realizados son:

- a) Protocolo de entrevista para profesores (tutores / ALISO / compensatoria / maestro en prácticas).
- b) Protocolo de entrevista para directores de centros.
- c) Protocolo de entrevista para orientadores (Primaria / Secundaria).
- d) Protocolo de entrevista para representante sindical.
- e) Protocolo de entrevista para personal de la administración educativa (inspector / área de programas / personal del CREI).

A continuación se presenta la guía base elaborada con las preguntas:

*Cuadro 4.4. Guía básica de entrevista*

---

**GUIA DE ENTREVISTA:**

**1.- CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA**

- Nombre del investigador.
- Fecha de la entrevista.
- Número de personas entrevistadas.
- Hora de comienzo.
- Duración aproximada de la entrevista.
- Lugar de la entrevista.
- Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto.
- Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista.
- Documentación que aporta la persona entrevistada.

**2.- DATOS PERSONALES**

- Sexo.
- Edad.
- Localización y provincia de nacimiento.
- Lugar de residencia habitual.
- Formación.
- Tiempo en el puesto.
- Experiencia docente.

**3.- CUERPO DE LA ENTREVISTA**

- Descríbeme el centro donde has estado trabajo.
  - ¿Cuáles crees que son los principales problemas de la escuela pública?
  - ¿Qué valoración haces de la llegada de inmigrantes a la escuela? ¿qué consecuencia ha tenido para el docente en el aula?
  - ¿Supone un problema tener una lengua diferente a la de la escuela?
  - Sobre el proceso de escolarización del alumnado inmigrante, ¿tú crees que es equitativo, igualitario? ¿Funciona bien la Comisión de Escolarización?
  - Respecto a la formación del profesorado, ¿tú crees que existe necesidad de una formación específica para trabajar con alumnado inmigrante?
  - ¿Qué valoración haces de la formación que has recibido para trabajar con este colectivo o de la que has recibido para desempeñar este puesto?
  - Atención prestada en las aulas para el aprendizaje básico de la lengua, si se consigue, no se consigue.
  - ¿Qué integración tienen las aulas en el contexto educativo?
  - ¿Qué te parece que estancia en el aula dure 3 meses, como marca la instrucción?
  - ¿Y cuánto tiempo de permanencia en el ALISO sería necesario?
  - ¿Qué cursos deberían asistir a las aulas ALISO?
  - ¿Qué diferencia hay dependiendo de la edad?
  - ¿Qué opinas sobre la selección y admisión del alumnado del programa?
  - ¿Qué personas deberían estar implicadas?
  - ¿Qué valoración haces de las aulas fijas, de las itinerantes?
  - ¿Se consiguen los objetivos de las aulas?
  - ¿Crees que es el mejor contexto para el aprendizaje del español?
  - ¿Y en el aula ordinaria como lugar de aprendizaje de la lengua?
  - ¿Qué grado de integración hay entre los alumnos inmigrantes entre sí?
  - ¿Surgen problemas?
  - Integración con el alumnado del propio centro.
-

- 
- ¿Cómo se puede valorar la competencia comunicativa final?
  - ¿Cómo ves la relación entre alumnado inmigrante y autóctono?
  - ¿Qué lo facilita?
  - ¿Qué nivel de implicación han tenido los tutores?
  - ¿En que ha consistido la coordinación?
  - Sobre la trayectoria académica del alumnado inmigrante, ¿tú crees que se igualan los niveles?
  - ¿Sería necesaria una intervención específica para conseguirlo?
  - ¿Por qué?
  - ¿Sobre el perfil del profesorado del Aula aliso? ¿Qué formación debería tener?
  - ¿Qué funciones debería tener el profesorado del aula ALISO?
  - ¿Cuáles son los principales problemas encontrados en la práctica del aula ALISO?
  - ¿Qué aspectos mejorarías?
  - ¿Sobre la presencia de la lengua y cultura de origen del alumnado? ¿Está presente?
  - ¿Y en el aula ordinaria que presencia tiene?
  - ¿Sobre las mejoras en las prácticas educativas con el alumnado inmigrante? ¿Qué cosas lo mejorarían?
  - ¿Qué presencia de la Educación Intercultural has visto en los centros donde tú has estado?
- 
- ¿Existe plan de Acogida?
- 

Fuente: elaboración propia (2008)

### 3.3.2. Selección de la muestra que ha participado en la entrevista

Las entrevistas se realizan desde el mes de junio del año 2007 hasta abril del año 2010. Se han realizado en total 26 entrevistas. En el curso 2007/2008 se realizaron 12 entrevistas. En el curso 2008/09 se realizaron 6 entrevistas y en el curso 2009/10 fueron 8 las realizadas (dos de ellas grupales: a dos y tres personas respectivamente). A continuación, veremos cuántas se han realizado a cada colectivo, así como los criterios que nos han llevado a su selección.

Cuadro 4.5. Entrevistas realizadas a cada grupo

	2007-2008	2008-2009	2009-2010	TOTALES
Profesores (tutores, Primaria, Secundaria, Compensatoria)	4		1	5
Profesores ALISO	4	2	1	7
Equipos directivos	1	1		2
Orientadores	1	1		2
Administración educativa (asesores, jefes, inspectores)	1	2	1	4
Sindicatos	1			1
Alumnado y familia			5	5
<b>TOTALES</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>26</b>

Fuente: elaboración propia (2008)

Se ha procurado representar las opiniones de todas las personas implicadas en el funcionamiento del recurso estudiado. Así, en las dirigidas a los *profesores tutores*, se han realizado cuatro, intentando ilustrar al máximo todos los contextos educativos y las diferentes prácticas que podemos encontrar en nuestros centros. Son las siguientes:

- Un profesor de Primaria, con más de veinte años de experiencia. Fue testigo de la llegada de inmigrantes a un Centro Rural Agrupado (CRA) de Segovia y de las primeras medidas que se arbitraron para atenderles. Cuenta también con una dilatada experiencia en equipos directivos, aparece identificado como *PP1*.
- Otro profesor de Primaria, con amplia trayectoria profesional, que ejerció como profesor y director en un CRA de la provincia que también recibió gran número de alumnado extranjero, aparece identificado como *PP2*.
- Un profesor de Secundaria, en concreto del área de Lengua, que además participó en un programa experimental de inmersión lingüística en un instituto del capital, previo a la aparición de las aulas ALISO. Además, en sus clases ha tenido alumnado procedente de las aulas ALISO, aparece identificado como *PS*.
- Una profesora que lleva en el programa de Compensatoria 10 años y que trabajó también en su día en los programas de Compensatoria en la Zona Rural. Ha desarrollado su labor tanto en Primaria como en Secundaria. Aparece denominada como *PC*.

- 
- También se ha realizado a un maestro en prácticas, ya que queríamos considerar también la valoración que este recurso merece a aquellos docentes que están empezando su carrera profesional y qué piensan los maestros que está empezando su carrera docente respecto del alumnado inmigrante y la Educación Intercultural, aparece identificado como *PP*.

En cuanto al *profesorado de las aulas ALISO*, se han realizado entrevistas tanto a profesorado de Primaria como de Secundaria (de aulas fijas e itinerantes). Las entrevistas se han realizado durante tres años sucesivos para contemplar los posibles cambios realizados en la organización y funcionamiento de dichas aulas:

- Se realizan a dos profesoras de ALISO de Primaria, denominadas *PAP1* y *PAP2*. La primera de ellas cuenta con apenas cinco meses de experiencia docente, mientras que la segunda lleva más de veinticinco años ejerciendo.
- En cuanto al profesorado de aula ALISO de Secundaria distinguiremos entre aquellos cuyas aulas son fijas, como *PAS1*, profesora de lengua, con veinte años de servicio, que ha ejercido en diferentes comunidades autónomas y en distintas etapas: Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional...
- *PAS2*, también filóloga, cuenta con 10 años de experiencia en la enseñanza del español a extranjeros, en concreto a universitarios. La docencia en el aula ALISO es su primer contacto con la escuela pública y también con la enseñanza del español a extranjeros no universitarios.
- En cuanto al profesorado de Secundaria en aulas itinerantes, encontramos a *PAS11*, con treinta y dos años de servicio, ha ejercido en Primaria y Secundaria. Es licenciada en Geografía e Historia. *PAS12*, es una docente de Secundaria, con quince años de servicio, licenciada en Químicas.
- Por último *PAS13*, siempre ha ejercido en Primaria, cuenta con una dilatada experiencia en el medio rural y urbano y también en Compensatoria y es su primer contacto con un centro de Secundaria. Es maestra de Educación Infantil.

En cuanto a los *orientadores*, su opinión también nos interesa, ya que no olvidemos que para la admisión de los chavales en este programa es necesario un informe psicopedagógico<sup>27</sup>:

---

<sup>27</sup> A partir del año 2007-08, la normativa recoge que se realizará el informe psicopedagógico sólo en los casos que se considere necesario.

- Se realiza una a un orientador de Secundaria, que también ha sido maestro, en centros rurales y urbanos y que realizó las tareas de Asesor de Atención a la Diversidad en la Dirección Provincial durante tres años, aparece identificado como *OS*.
- También se entrevista a una orientadora de Primaria, miembro de los Equipos de Orientación, que también anteriormente había trabajado como maestra en diferentes etapas educativas: Infantil, Primaria y Secundaria, con experiencia docente en la Universidad. Queremos, pues, ver qué motivos les llevan a enviar a los chicos a estos programas de inmersión, aparece identificada como *OP*.

En cuanto a los equipos *directivos de los centros*, se han realizado tanto a uno de Primaria como a otro de Secundaria, ambos de centros donde están ubicadas las aulas en nuestra capital. Algunas de las características que han influido para su elección:

- La directora del centro de Primaria, trabajó en su día como profesora de Compensatoria, en concreto, cuando se cerraron las aulas-puentes de alumnado gitano y se produjo su integración en las aulas ordinarias. Además, fue asesora del programa de Educación Compensatoria en la Dirección Provincial, aparece identificada como *DP*.
- Un jefe de Estudios de un instituto segoviano, que cuenta con un aula ALISO y en el que surgió, de forma experimental, un programa de inmersión lingüística, aparece identificado como *JES*.

Nuestro objetivo con ellos: conocer el proceso de implantación en esos centros, por qué ahí y no en otro lugar, qué ha supuesto para el centro, tanto en lo positivo (recursos y subvenciones), como en lo negativo... Indagaremos sobre la vinculación que tienen esos alumnos y alumnas con el resto del centro, ver qué problemas surgen, así como la relación con la administración.

De igual manera nos interesa conocer el discurso de la administración sobre la Educación Compensatoria y sobre las políticas educativas en que se enmarca. Queremos conocer cómo y quiénes desarrollan las citadas medidas. Les preguntaremos acerca de los planteamientos del aprendizaje de la lengua en la escuela, la valoración de estas aulas y para qué están sirviendo. Nos interesamos sobre los criterios que rigen su funcionamiento y planificación, qué aspectos se tienen en cuenta ya que estas aulas dependen “directamente” del área de Programas Educativos de la Dirección Provincial. No podemos olvidar, que al final siempre es la administración la que legisla y decide los programas que se ponen en marcha. El personal de la *administración educativa* entrevistado ha sido:

- 
- La actual asesora responsable de las aulas ALISO y de los programas de Atención a la Diversidad, aparece identificada como *AP*, que está encargada de coordinar dichas aulas en la actualidad.
  - Una ex - asesora del área de programas, en concreto, del área de Atención a la Diversidad, que fue la encargada de coordinar la implantación de las aulas en Segovia, aparece identificada como *EAP*.
  - Una inspectora, en este caso miembro del Equipo de Atención a la Diversidad<sup>28</sup>, aparece identificado como *I*.
  - La actual jefa de Programas de la Dirección Provincial, responsable última de dichas aulas, aparece identificada como *JP*.
  - Una responsable del Centro Regional de Educación Intercultural (CREI) de la Junta de Castilla y León, situado en Valladolid. Este Centro se encarga de coordinar diversas actividades relacionadas con la Educación Intercultural en los centros, desde formación al profesorado de Compensatoria, recursos para atender al alumnado inmigrante, asesoramiento a los centros... Nos parecía relevante conocer también su opinión acerca del recurso, ver qué información nos podían aportar, ya que ellas están en contacto con profesorado de todas las provincias y a su vez, trabajan directamente con las autoridades de la Consejería. Además, esta persona ha trabajado durante algunos años como profesora de Educación Compensatoria, aparece identificado como *CREI*.

En todo este “engranaje”, nos parecía que también debía estar la voz de un docente liberado en un sindicato. El fin es averiguar qué es lo que saben los sindicatos de enseñanza sobre estos recursos y su funcionamiento, así como los procesos de adscripción de profesorado a las aulas, cómo se ubican en unos centros u otros y qué papel juegan estas organizaciones en los programas que estamos estudiando. El representante sindical ha trabajado durante muchos años en la escuela rural, siendo director de un CRA. Compagina la labor sindical con el trabajo en la escuela. Aparece representado como *S*.

Por último, aparecen las entrevistas a los chicos que han asistido a las aulas y a sus padres. Su información nos parecía valiosísima, ya que cubrían un punto de vista que ningún otro entrevistado podía cubrir: la experiencia desde dentro, del que llega a un nuevo país y debe empezar aprendiendo una nueva lengua. Quizás haya sido la parte más costosa, debido al idioma, las

---

<sup>28</sup> El Equipo de Atención a la Diversidad de la Dirección Provincial de Segovia se crea en el curso 2005-06 y está formado por la jefa de Programas, la asesora de Atención a la Diversidad y una inspectora.

dificultades horarias, de emplazamiento... Se hicieron dos entrevistas grupales, motivadas por las dificultades horarias de todos ellos, los chicos iban al instituto y sus padres se enfrentan a largas jornadas de trabajo y para suplir las dificultades lingüísticas de los padres, ya que aunque llevan residiendo casi una década en España, tienen muchas dificultades en la comprensión y expresión de determinado vocabulario. Somos conscientes de que las opiniones individuales se pueden ver limitadas, pero ha sido necesario realizarlo así para asegurar la total comprensión de lo preguntado. Así, en la primera entrevista se realizó a un padre y a su hija polaca. La segunda, a una familia búlgara, compuesta por madre, hija e hijo:

- Alumna que está estudiando 2º de ESO. Es una niña polaca y acudió al aula de Primaria cuando estaba en 6º. La denominamos A1.
- Es el padre de la anterior niña. Lleva cinco años en España, trabaja como pintor. Tiene un buen nivel de español para comunicarse, pero en la entrevista fue necesario que su hija hiciera de intérprete. Lo denominamos P1.
- Alumna búlgara que estudia 2º de ESO. Acudió al aula cuando estaba en 5º de Primaria. Lleva siete años en España. La denominamos A2.
- Es el hermano de la anterior. Acudió al ALISO cuando estaba en ESO. Actualmente cursa 1º de Bachillerato. Le denominamos A3.
- Es la madre de los dos niños anteriores. Es búlgara y lleva siete años en España, trabaja en las tareas del hogar. La denominamos M1.

Señalamos para finalizar, el valor de cada una de las opiniones vertidas por los entrevistados. Cada una de ellas, constituye una pequeña pieza de la realidad cotidiana de las aulas ALISO, de cómo han vivido todos nuestros protagonistas el día a día y la evolución del recurso.

### **3.3.3. Categorías / temas relevantes de las entrevistas.**

Una vez que terminamos las entrevistas y su posterior transcripción (se adjuntan íntegramente en el Anexo III), comenzamos con el análisis de datos, que supone un conjunto de transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones acerca de los propios datos, con el fin de extraer un significado relevante en relación a un problema de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996). Realizamos un análisis temático de las mismas, a partir de distintas categorías que previamente hemos establecido, sobre los temas que más nos interesan. A partir de ellas, realizaremos un análisis del discurso, extrayendo la opinión de los distintos agentes. A continuación presentamos un cuadro con las categorías /temas más relevantes obtenidos de las entrevistas.

*Cuadro 4.6. Categorías /núcleos temáticos de las entrevistas a los distintos agentes educativos implicados en el funcionamiento de las aulas ALISO.*

CATEGORIAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Principales problemas que tiene la escuela actual.</li> <li>• Valoración de la llegada de inmigrantes a la escuela.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Consecuencias para el docente y el centro.</li> </ul> </li> <li>• Valoración del proceso de escolarización.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Caso de los inmigrantes.</li> <li>- Actuaciones de la Comisión de Escolarización.</li> <li>- Distribución de la población extranjera, según la titularidad del centro.</li> <li>- Intervención de los diferentes agentes (directores /sindicatos /administración) en el proceso.</li> </ul> </li> <li>• Formación del profesorado sobre Educación Intercultural.               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de formación específica.</li> <li>- Perfilar esa formación.</li> <li>- Valoración de la formación existente y utilidad para el trabajo con ese colectivo.</li> </ul> </li> <li>• Valoración de las aulas de Adaptación Lingüística y Social (aulas ALISO).               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atención prestada:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aprendizaje básico de la lengua.</li> <li>▪ Integración en el contexto educativo.</li> <li>▪ Conocimiento de la realidad social.</li> </ul> </li> <li>- Destinatarios:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cursos que deberían ser objeto.</li> <li>▪ Niveles atendidos.</li> <li>▪ Tipología de alumnado.</li> <li>▪ Diferencias entre Primaria y Secundaria.</li> </ul> </li> <li>- Selección y admisión del alumnado.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valoración del proceso.</li> <li>▪ Cumplimiento de los requisitos.</li> <li>▪ Problemas encontrados.</li> <li>▪ Profesionales que deberían estar implicados.</li> </ul> </li> <li>- Objetivos de las aulas ALISO:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Valoración de los objetivos y grado de consecución.</li> <li>▪ Inclusión de otras áreas curriculares.</li> </ul> </li> <li>- Práctica educativa en el aula ALISO:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nivel de aprendizaje de la lengua entre niños inmigrantes.</li> <li>▪ Valoración como contexto para el aprendizaje del español.</li> <li>▪ Grado de integración entre niños inmigrantes.</li> <li>▪ Integración con el alumnado del centro.</li> <li>▪ Problemas de disciplina.</li> </ul> </li> <li>- Duración del recurso:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Suficiencia de la intervención en 3 meses.</li> <li>▪ Horarios semanales.</li> </ul> </li> <li>- Grado de aprendizaje de la lengua e integración social al finalizar el programa.                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nivel de comunicación mínimo para entrar.</li> <li>▪ Instrumentos de valoración de la competencia comunicativa (inicial y final).</li> <li>▪ Nivel comunicativo mínimo de entrada.</li> </ul> </li> <li>- Implicación de los tutores en el programa:                   <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Colaboración.</li> <li>▪ Grado de satisfacción.</li> <li>▪ Problemas encontrados.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>

- Perfil del profesorado del aula ALISO:
  - Formación que debería tener.
  - Análisis de sus funciones.
- Futuro académico de los alumnos al salir del ALISO: tipos de apoyos, ayudas...
- Problemas encontrados en la práctica.
- Aspectos a mejorar.
- Integración del alumnado inmigrante
  - Percepción de las relaciones entre alumnado autóctono e inmigrante.
  - Factores facilitadores/ inhibidores de la integración.
- Trayectoria académica del alumnado inmigrante.
  - Niveles académicos entre alumnado autóctono e inmigrante.
  - Conveniencia o no de una intervención específica para conseguirlo.
- Presencia de la lengua y cultura del alumnado inmigrante en el centro.
  - Gestión de las lenguas y culturas en el centro. Presencia.
  - Presencia de la la/s lengua/s en el aula.
  - Qué lenguas hablan, cuando y cómo.
- Mejoras en las prácticas educativas con alumnado inmigrante.
  - Actuaciones concretas.
- Prácticas interculturales.
  - Presencia en los centros de la Educación Intercultural.
  - Ejemplificaciones de actividades.

Fuente: elaboración propia (2009)

### 3.3.4. Desarrollo de las entrevistas

Como hemos señalado, se realizaron en total 26 entrevistas. Tuvieron lugar en diferentes horarios, ya que intentamos al máximo adaptarnos a las posibilidades de los entrevistados. Se realizaron durante tres años consecutivos, en concreto en los cursos escolares de 2007-08, 2008-09, 2009-10. El marco fue decidido en su mayor parte por los entrevistados, resultando ser: en sus despachos, en sus centros educativos y en algunos casos en cafeterías o en el domicilio de la entrevistadora o de los mismos entrevistados, ya que algunas se desarrollaron en épocas vacacionales.

La información, en la mayoría de los casos, se recogía en tres soportes simultáneamente: en una pequeña grabadora y en dos Mp3, con el fin de evitar cualquier pérdida de información o accidente. Otras fueron grabadas utilizando la grabadora del teléfono móvil. La duración de las entrevistas oscila entre media hora y la hora y media, aunque la mayor parte ronda la hora de duración. La entrevista tenía una breve introducción donde la entrevistadora explicaba el objetivo del estudio, algo que los participantes ya conocían, ya que en los primeros contactos se informaba de ello. Se hacía una pequeña introducción al tema mediante preguntas muy descriptivas y genéricas que daban pie a una conversación fluida. Se insistía además, en el compromiso de preservar el anonimato.

---

Las grabaciones de las entrevistas realizadas se van identificando con fecha, la persona entrevistada y contenido de la grabación, para posteriormente ser transcrito.

### **3.3.5. Análisis de datos y presentación de los resultados**

Una vez realizadas las transcripciones comenzamos el análisis de temas y categorías. Dichas transcripciones aparecen codificadas con unas letras iniciales adjudicadas a cada persona y en algunos casos también con números. En el análisis contrastaremos las opiniones de las personas entrevistadas de forma individual sobre los diferentes temas, estableciendo convergencia y divergencia de las diferentes opiniones.

Los resultados son presentados con citas literales de las distintas personas entrevistadas. Esas opiniones han sido sustentadas, contradichas o reforzadas con aportaciones de diferentes autores. Dicho análisis constituye el Capítulo VI: Las aulas ALISO en la provincia de Segovia: análisis del discurso de sus protagonistas.

## **3.4. La técnica Delphi**

### **3.4.1. Historia y definiciones**

El método Delphi es una creación de T.J. Cordon y O. Helmer en la RAND Corporation<sup>29</sup> de U.S.A. para obtener el consenso de opiniones de un grupo de expertos, evitando la confrontación directa entre ellos. Su origen está en la década de los 40. Posteriores modificaciones, mejoras y adaptaciones específicas han hecho de esta técnica, un método de predicción y de estudio de la prospectiva muy eficaz, más eficaz en cuanto a la predicción de escenarios se refiere y especialmente útil en escenarios nuevos sin información histórica o en los que se esperen cambios futuros difícilmente

---

<sup>29</sup> La Corporación RAND (Research ANd Development) es una institución investigadora u otro tipo de organización que ofrece consejos e ideas sobre asuntos de política, comercio e intereses militares. El nombre proviene del inglés, por la abundancia de estas instituciones en Estados Unidos y significa "*depósito de ideas*" (think tank). En un primer momento se creó para ofrecer investigación y análisis a las fuerzas armadas norteamericanas. Desde entonces la organización de esta corporación ha cambiado y actualmente también trabaja en la organización comercial y gubernamental de los Estados Unidos. RAND tiene alrededor de 1.600 empleados distribuidos en seis sitios: En los Estados Unidos. - Santa Mónica, California (sede) y Washington, DC (actualmente localizados en Arlington, Virginia y Pittsburgh, Pensilvania).

cuantificables (Hernández de Frutos, 1992; Malla y Zabala, 1978; Castilla, 1988; Donnelly, 1999).

Este procedimiento consiste en la consulta, a través de una serie de cuestionarios, a un conjunto de expertos para resolver sus opiniones y suele aplicarse para integrar visiones de futuros en diferentes ámbitos sobre tendencias, aplicabilidad de métodos, impacto de productos... Los resultados nos dan una predicción subjetiva, basada en la opinión de un grupo de expertos, de lo que va a suceder en el futuro (López Quero, 1995).

Presentaremos algunas definiciones de la técnica Delphi, como la de Lindstone y Turoff (1975), que dice:

*“El Delphi puede ser caracterizado como un método para estructurar el proceso de comunicación grupal, de modo que ésta sea efectiva para permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar con problemas complejos”.*

Helmer y Rescher (1959) apuntan más bien al desarrollo del método:

*“El Método Delphi es un programa cuidadosamente elaborado, que sigue una secuencia de interrogaciones individuales a través de cuestionarios, de los cuales se obtiene la información que constituirá la retroalimentación para los cuestionarios siguientes.”*

El método Delphi tiene como objetivo fundamental “obtener una previsión cuantificada por consenso sobre temas cuantitativos” (Malla y Zabala, 1978). Surge como un procedimiento para optimizar el intercambio de información entre expertos de un tema, evitando la “contaminación” por emociones o influencias irracionales que se producen en las reuniones de grupo (Fusfeld y Foster, 1971).

Lo que determina cuán apropiado es utilizar el método Delphi son las circunstancias particulares en que se ve envuelto el proceso de comunicación del grupo. Sahal y Yee (1975) sostienen que la base de la metodología Delphi surge del reconocimiento de la superioridad del juicio de grupo sobre el juicio individual. Como resultado de esto se puede observar el crecimiento del conocimiento de un grupo de individuos al estructurar un proceso de comunicación humana en problemas particulares.

### **3.4.2. Algunas características**

A continuación comentaremos los principales pasos seguidos en el diseño y aplicación del Delphi. Ya hemos comentado, que dicha técnica es un procedimiento encaminado a establecer predicciones de expertos, en torno a

---

determinadas cuestiones. Los expertos suministran sus opiniones mediante las respuestas a un cuestionario estructurado o semiestructurado. Posteriormente, en sucesivas fases, tienen la oportunidad de conocer las impresiones de los demás y matizar las suyas hasta llegar a un nivel aceptable de acuerdo con el que se realiza un informe sobre el tema que motiva la investigación. Ruiz e Ispizua (1989) resumen su objetivo último en la toma de decisiones basadas en la opinión de un grupo de personas consultadas, porque su opinión es valiosa para ayudar en la toma de decisiones. Pero, ¿qué características determinan a los expertos? Son personas que saben sobre el tema a investigar, porque posee suficientes conocimientos, con capacidad predictora y disponibilidad para la investigación.

Landeta (2002) por su parte habla de seis fases o etapas a la hora de desarrollar la técnica Delphi:

1. Establecimiento del objetivo.
2. Construcción del plantel de expertos.
3. Elaboración de las preguntas o ítems.
4. Envío a los expertos.
5. Recogida de respuestas y confección del documento estadístico.
6. Si es necesaria una nueva ronda, seguir en 4.

Debemos aclarar que hemos optado por no seguir fielmente el modelo de Delphi clásico, sino que hemos elegido realizar un informe dialéctico con características tanto cuantitativas como cualitativas, como luego explicaremos. El documento estadístico se elabora mediante análisis cuantitativo de las respuestas de los expertos a ítems de opciones cerradas. La redacción se realiza en términos de conclusiones predictivas. El informe se irá modificando con las sucesivas rondas de opinión a la que se refieren los puntos 4 y 5 del esquema anterior. El informe debe garantizar el anonimato de los participantes, ya que no aparece ninguna información que pueda ayudar a identificar a los expertos. Sobre el número de expertos participantes no existe acuerdo: entre 7 y 50 (Landeta, 2002), dependiendo de factores como la disponibilidad y la variabilidad deseada.

Una posible descripción gráfica del procedimiento a seguir para la aplicación del método Delphi pudiera ser la que cita Riggs (1983):

Cuadro 4.7. Esquema del Delphi



Fuente: elaboración propia (2010)

Para la realización del diseño, selección y aplicación del Delphi, nos hemos basado en las investigaciones realizadas por diferentes autores a partir de esa metodología (Santos Guerra, 2003; Martín, P.; García, S. y Calcerrada, 2002; Baéz y Pérez de Tudela, 2007; Villalba Romero, 2005; Manzano, 2007).

---

Delphi comparte características de los métodos cualitativos y de los cuantitativos. De los primeros, hereda el ser un proceso de indagación a un grupo reducido de personas, que expresan sus opiniones, desde su propia vivencia o experiencia, que revisan las respuestas, propias y ajenas, emitiendo sus impresiones al respecto. Atraviesa además, un número de etapas que no pueden ser predichas con antelación a su ocurrencia, puesto que el método debe ir adaptándose al transcurso de la experiencia. De la investigación cuantitativa comparte las interpretaciones basadas en el análisis estadístico de respuestas facilitadas mediante un cuestionario al menos semiestructurado. En cuanto al proceso de selección de expertos, es también cualitativo, basado, sobre todo en su representatividad de rasgo.

Una de las principales ventajas del Delphi frente al resto de los procedimientos que implican realizar indagación de respuestas a grupos es la viabilidad en la organización temporal debido a la no presencialidad. Los expertos en el tema no trabajan físicamente juntos, sin que ninguno de los otros participantes conozca sus opiniones personales. Se persigue recibir información de un conjunto de especialistas, en un ambiente de anonimato que facilita su libertad de expresión. Además, debido a la forma en que se realiza, cualquier participante puede cambiar de opinión a lo largo del proceso, gracias a los datos que haya ido recibiendo, sin que este cambio quede individualmente reflejado hacia el exterior. Es posible, por tanto, desarrollarlo por correo electrónico o postal. Permite a los expertos seguir su actividad cotidiana, no son necesarios desplazamientos específicos para realizar la investigación. El tiempo de recepción del cuestionario no tiene por qué coincidir con el tiempo dispuesto para contestarlos. Estas características espacio-temporales hacen de esta técnica un recurso realmente valioso.

Otras ventajas del método son las siguientes:

- La información disponible está más contrastada que aquella de la que dispone el participante mejor preparado, es decir, que la del experto más versado en el tema.
- El número de factores que es considerado por un grupo es mayor que el que podría ser tenido en cuenta por una sola persona. Cada experto podría aportar a la discusión general la idea que tiene sobre el tema debatido desde su área de conocimiento.

En cuanto a los usos y limitaciones de la metodología Delphi, diremos que no es posible el uso generalizado de dicho método, pero existen determinadas circunstancias en las cuales su uso es especialmente recomendable. Los autores Konow y Pérez (1990), citan las siguientes:

- Cuando no existe información disponible o la información con que se cuenta es insuficiente, con este método se puede extraer la información que posee cada participante.
- Cuando se desea mantener la heterogeneidad de los participantes a fin de asegurar la validez de los resultados, se prefiere este método a los encuentros cara a cara, porque así se evitan los efectos de dominación por personalidades.
- Cuando el tema en estudio requiere de la participación de individuos expertos en distintas áreas del conocimiento, este método es más eficiente que cualquier otro tipo de comunicación, ya que evita problemas de lenguajes que podrían impedir una comunicación eficiente.
- Cuando el problema no se presta para el uso de una técnica analítica precisa, pero si puede beneficiarse de juicios subjetivos sobre bases colectivas.
- Cuando se necesitan más participantes de los que puedan interactuar en forma eficiente en un intercambio cara a cara.
- Cuando por problemas de costo, de tiempo y de divergencias ideológicas de los participantes, no es posible llevar a cabo encuentros de grupos.

Landeta (2002) sintetiza las debilidades de la técnica Delphi de la siguiente manera:

- Descansa sobre opiniones, no necesariamente ajustadas a realidades de estudio.
- Busca el consenso, lo que no significa que sea la verdad.
- La interacción no es libre ni multidireccional, sino mediada por el equipo coordinador en fases delimitadas.
- El anonimato puede esconder la responsabilidad y la presión por aportar de forma razonada.
- El conductor del estudio tiene un peso descompensado que puede favorecer la manipulación del proceso.
- Es difícil comprobar la precisión del método, pues no hay criterios de comparación asumibles con respecto a los resultados o previsiones.
- El tiempo puede ser muy extendido, especialmente cuando se realiza por correo.

Aunque el método Delphi puede parecer una técnica simple y de fácil uso, es necesario considerar los problemas en su aplicación. Entre las limitaciones de la técnica citaremos las siguientes:

- 
- Problemas en la composición del panel de expertos.
  - Problemas por la deficiente formulación del cuestionario.
  - Problemas al no entender el tema.
  - El problema de la “ilusión del experto”.

En cuanto a los *problemas en la composición del panel de expertos*, diremos que es un aspecto básico en un ejercicio Delphi. Existen reglas para la elección de un panel, el no cumplimiento de ellas conducirá a una mala constitución del panel y por tanto a una mala aplicación de la técnica. Se recomienda no recargar el panel con muchas personas excesivamente pesimistas u optimistas. Martino (1970) realizó un análisis para ver si los panelistas de un Delphi tienen un sesgo consistentemente optimista o pesimista. Concluyó que los panelistas individualmente tienden a estar sesgados optimista o pesimista con moderada consistencia. Sin embargo, el monto del sesgo no es muy grande, un panelista optimista es pesimista en algunas de sus respuestas y viceversa. En otras palabras, cada participante exhibe una desviación estándar que es comparable a su media. Se señala también la inclusión en el panel de individuos que representan ideologías determinadas (cuando no sea una variable controlada en la experiencia), descuidando el equilibrio ideológico del panel al no incluir individuos representantes de las ideologías opuestas.

Encontramos *problemas por la deficiente formulación del cuestionario*, con preguntas vagas, muy largas, separadas, con exceso o falta de información, que inducirán a interpretaciones erróneas por parte de los panelistas. Por lo tanto, la desviación de las respuestas con respecto a la media será mayor que en aquellas preguntas correctamente formuladas.

Pueden surgir *problemas al no entender el tema*. Así la no comprensión del tema objeto del estudio Delphi por parte del grupo que lo realice puede conducir a plantear un cuestionario excesivamente largo, lo que obviamente redundará en pérdida de interés de los panelistas en responderlo, o problemas de tabulación de la información. Puede llevar también a plantear un cuestionario cuantitativamente insuficiente, del cual no es posible extraer toda la información que se requiere para obtener resultados óptimos.

Otro de los problemas que puede acontecer es el de *la ilusión del experto*, que analiza cómo una proyección de expertos es buena proyección, debido a que sus puntos de vista se basan en su propio subsistema y puede suceder que no considere el sistema como un todo.

Para evitar las limitaciones señaladas es fundamental realizar adecuadamente la etapa exploratoria del estudio, la cual incluye:

- a) Definición de objetivos: antes de diseñar el ejercicio, es necesario definir claramente los objetivos que se persiguen con la realización del Delphi.
- b) Estudio del tema y búsqueda de información: es preciso definir el objeto de estudio en cada ejercicio particular. Definido éste, se debe proceder a especificar detalladamente el tema que se quiere investigar. Es necesario acotar la investigación hasta el punto de dejar claramente especificadas las variables que presentan el mayor interés el grupo investigador.
- c) Programación de recursos humanos y materiales: la programación de los recursos, tanto humanos como materiales, que son utilizados en un ejercicio Delphi está generalmente a cargo del investigador principal del Delphi.

### 3.4.3. Selección de los participantes

Una de las primeras actuaciones en la definición del panel de expertos, que ya hemos visto se hace siempre en torno a algún criterio de selección. La selección de los participantes debe ser realizada con posterioridad a los temas que serán tratados, buscando la máxima adecuación posible de la persona que realizará ésta (King, 1994). Ellos nos proporcionarán la información que requerimos, obtenida a partir de un sistema de comunicación estructurado en base a cuestionarios, los cuales se elaboran en sucesivas vueltas e incluyen un sistema de retroalimentación o feedback.

Siguiendo a Konow y Pérez (1990), los criterios de selección del panel en un estudio Delphi, estarán en función del estudio particular de que se trate. Así la participación relativa de los tipos de panelistas variará con cada estudio. En nuestro caso hemos contado con un total de 20 expertos, procurando que todos los estamentos que influyen y participan en el día a día de las aulas estuvieran presentes en este estudio. Como nuestro objetivo es representar todas las realidades y todos los puntos de vista, perfilamos tres grandes grupos: docentes, administración y familia y alumnado.

En el *grupo de Docentes* participan profesorado de Primaria y Secundaria, ya que queremos contemplar las posibles diferencias que existan en el trabajo entre ambas etapas. Participan también dos orientadores, uno de Primaria, con destino en un Equipo de Orientación y otro que trabaja un instituto que ha albergado un aula ALISO itinerante. Contamos también con la participación de una profesora de Compensatoria y por último, participan cuatro profesores que han trabajado en las aulas ALISO: dos en Primaria, una de ellas en aulas fijas y otra indistintamente, tanto en aulas fijas como en itinerantes y dos de Secundaria, con representación también de aulas fijas e itinerantes. Por último, nos pareció interesante contar con dos profesores

---

universitarios de reconocido prestigio en los temas que ocupan la presente investigación. Ellos ilustran posturas con una mayor elaboración teórica, dada su condición académica, desde donde pueden hacer aportaciones muy interesantes a la práctica. En total está compuesto por once personas. Es el grupo más numeroso, porque hemos querido representar toda la diversidad de profesionales implicados de una forma u otra en estos programas.

El *grupo de la Administración* está compuesto por 4 personas. Participan una persona que ha trabajado como asesora de Programas de la Dirección Provincial de Segovia, en concreto como asesora de Atención a la Diversidad y un inspector que también ha ocupado puestos en el Área de Programas. Ambos aportan visiones desde dos perfiles distintos: el del diseño, gestión y planificación de los programas educativos y el que se origina desde el punto de vista de asegurar el cumplimiento y el buen funcionamiento de dichos programas. A ello ha de unirse que los dos han sido durante largo tiempo docentes. Incluimos en este grupo también, a dos miembros de Equipos Directivos, en concreto, un Director de un Centro de Primaria que alberga un aula ALISO y un Jefe de Estudios de un instituto de Secundaria, que también cuenta con un aula de acogida. Entendemos que el trabajo diario y los puntos de vista de estos dos participantes están más próximos a los de la Administración, que al de los Docentes. Son responsables de acomodar la planificación y la gestión a cada centro particular, motivo por el cual se situaron dentro de este grupo.

Por último, en el *grupo de Familia y Alumnado* participan tres alumnos: dos de Secundaria y uno de Bachillerato, que asistieron en su día a las aulas ALISO (dos de ellas en Primaria y uno cuando llegó en Secundaria). La elección de estos participantes ha sido, quizás, uno de los aspectos que más dificultad y tiempo nos han llevado en nuestro trabajo. Queríamos asegurar que se representaran todas las visiones, pero éramos conscientes de que aunque estos alumnos llevaban varios años en España y aunque hablan español perfectamente, debían de tener un nivel muy alto de conocimiento de la lengua “académica y formal” para poder contestar ambos cuestionarios, donde debían ponderar y elegir unas opciones sobre otras, al igual que escribir y tomar decisiones. Por ello, para la realización de ambos cuestionarios, se mantuvieron reuniones explicativas de los instrumentos que debían rellenar, del vocabulario, de qué era lo que se preguntaba, lo que no... Esta tarea resultó todavía más difícil en el caso del padre y la madre. Ambos hablaban perfectamente nuestra lengua, llevaban cinco y siete años respectivamente, pero en el caso de uno de ellos fue necesario contar con un intérprete para el primer cuestionario y para el segundo, en el que se requería tomar decisiones y escribirlas, fue necesario que la investigadora se reuniese con él y con un intérprete, e ir explicando situación por situación, anotando después las respuestas.

A continuación presentamos una tabla de síntesis donde se presentan los diferentes componentes de cada grupo:

*Cuadro 4.8. Descripción de los grupos participantes*

<b>DOCENTES</b>	<b>Grupo A</b>	<b>Profesores de Secundaria (Primaria/Secundaria)</b>	<b>2</b>
	<b>Grupo B</b>	<b>Orientadores</b>	<b>2</b>
	<b>Grupo C</b>	<b>Profesora de Compensatoria</b>	<b>1</b>
	<b>Grupo D</b>	<b>Profesores de aula ALISO, tanto de Primaria como de Secundaria, en aulas fijas e itinerantes de toda la provincia de Segovia</b>	<b>4</b>
	<b>Grupo E</b>	<b>Profesores universitarios expertos en la enseñanza/aprendizaje de la lengua a alumnado de incorporación tardía</b>	<b>2</b>
<b>ADMINISTRACIÓN</b>	<b>Grupo F</b>	<b>Personal de la administración con capacidad de decisión en las aulas (inspectora, asesora y jefa de programas de la Dirección Provincial)</b>	<b>2</b>
	<b>Grupo G</b>	<b>Equipos directivos (Primaria/Secundaria)</b>	<b>2</b>
<b>FAMILIAS ALUMNADO</b>	<b>Grupo H</b>	<b>Alumnado que ha participado en las aulas ALISO en años anteriores, con un buen nivel de lengua (Primaria/Secundaria)</b>	<b>3</b>
	<b>Grupo I</b>	<b>Padres y madres de alumnos y alumnas que han participado en las aulas ALISO, con un buen nivel de lengua (resulta básico a la hora de asegurar la comprensión de todas las cuestiones del cuestionario)</b>	<b>2</b>
<b>TOTALES</b>			<b>20</b>

Fuente: elaboración propia (2009)

Por tanto, todos los protagonistas de las aulas ALISO, pueden ser representados en estos tres grupos. Puede verse que el número de miembros difiere en cada grupo. No pretendíamos representar la igualdad en el número, sino que hemos intentado representar todas las opiniones de personas que provienen de perspectivas relevantes en todo lo referido a las aulas ALISO y que ilustraran todos los puntos de vista: desde la organización y gestión, los docentes que de una manera u otra tienen relación con ellas, desde el profesorado que está al frente de ellas, los orientadores de los centros, el alumnado que acude a ellas como destinatarios activos del proceso, al igual que sus padres, que también aceptan que sus hijos participen en el programa, los equipos directivos de los centros donde se alojan, así, como los profesores universitarios, expertos en la disciplina objeto de nuestro estudio.

---

#### 3.4.4. Fases de desarrollo

El proceso de indagación que hemos llevado a cabo ha recorrido las siguientes etapas:

- a) *Selección de los participantes.* Todas las personas han participado en el estudio de forma voluntaria. De igual modo hemos procurado que todos los grupos definidos estuvieran representados.
- b) *Envío de un cuestionario inicial.* El objetivo de este primer cuestionario es que los participantes tomen decisiones respecto a problemas muy concretos planteados. Las respuestas a dichas situaciones nos sirven como indicadores de qué características deben estar o no presentes en las aulas de inmersión.
- c) *Recepción de las respuestas.* Realizamos también un primer análisis con las conclusiones surgidas de la comparación entre los diferentes grupos.
- d) *Envío de un segundo cuestionario.* A partir de las conclusiones del primer informe, de algunas situaciones señaladas como conflictivas con opiniones divergentes, planteamos un segundo cuestionario, donde nuevamente nuestros expertos se ven en la tesitura de tomar decisiones respecto a diferentes situaciones.
- e) *Recepción de las respuestas y confección de un segundo informe independiente por grupo.* Redactamos unas conclusiones de dicho informe.
- f) *Conclusiones finales.* Comunicación de éstas a los participantes a través de un informe.

Cuadro 4.9. Proceso seguido en el Delphi



Fuente: elaboración propia (2010)

### 3.4.5. Los cuestionarios

La elección del método de recopilación de datos en el método Delphi es un aspecto crítico en el proceso de investigación. Las técnicas que se utilizan para la recogida de información son cualitativas, cuantitativas y mixtas. La decisión de elegir una raramente es fácil, porque hay que considerar muchos factores y variaciones. Para seleccionar el método, según Aaker y Day (1989) u Oppenheim (1970), habrá que tener en cuenta una serie de aspectos como la exactitud, la cantidad de datos que pueden ser recopilados, la

---

flexibilidad a la hora de cambiar de técnicas en un interrogatorio, el costo directo, la velocidad, problemas administrativos... En nuestro caso hemos optado por el cuestionario, que describiremos a continuación.

Stanley (1951) considera la elaboración de cuestionarios un arte muy imperfecto, ya que en su opinión no existen procedimientos establecidos que conduzcan de modo consistente a un “buen” cuestionario. Entendemos que un buen cuestionario es mucho más que una colección de preguntas imprecisas. Uno de los aspectos a considerar es el tipo de análisis de la información que se quiere emplear, así como la formato y la salida que se desea dar a los datos (Labaw, 1980).

El proceso de diseño de un cuestionario según Sheatsley (1961), se detalla a continuación: primero hay que plantear qué se va a medir, después se formulan las preguntas para obtener la información necesaria, a continuación se ordenan, la cuarta fase consiste en probar el cuestionario en una pequeña muestra y por último se hacen las correcciones y se aplica. Mc Daniel y Gates (1999) enriquecen el proceso y definen las siguientes fases:

- Determinación de los objetivos de la encuesta, los recursos y limitaciones.
- Determinación del método / métodos de recabar datos.
- Determinación del formato de las preguntas y respuestas.
- Redacción de las preguntas.
- Establecimiento del flujo y estructura del cuestionario.
- Evaluación del cuestionario y su estructura.
- Obtención de la aprobación de todas las partes.
- Realización de una prueba previa y revisión de la misma.
- Preparación de la versión final.
- Implementación del proceso.

Según el *tipo de respuesta*, las preguntas que se formulan pueden ser abiertas, cerradas y respuestas a escala o mixta.

Las *preguntas abiertas* permiten a la persona contestar con sus propias palabras, es decir, el investigador no limita las opciones de respuesta. Requieren un cierto “sondeo” por parte del investigador. Consisten en estimular al entrevistado para ampliar o continuar el análisis (Mc Daniel y Gates, 1999).

En las *preguntas cerradas*, por el contrario, el entrevistado se limita a elegir una o varias de las respuestas previamente definidas. Las preguntas cerradas pueden ser:

- *Dicotómicas*: preguntas que se formulan al entrevistado y le indican que elija entre dos respuestas.
- *Preguntas de opción múltiple*: aquellas que piden al encuestado escoja una respuesta entre una lista de más de dos respuestas.
- *Preguntas mixtas*: Especifican distintas alternativas de respuesta (parte cerrada) ofreciendo adicionalmente la posibilidad de contestar una alternativa no especificada (parte abierta). Son bastante frecuentes ya que eliminan algunos de los inconvenientes de las propuestas anteriores.

Es aconsejable estructurar correctamente las preguntas del cuestionario, no es inteligente disponerlas al azar, sino que existe una lógica para la posición de cada selección.

#### **3.4.5.1. El primer cuestionario**

A la hora de elaborarlo, nuestro punto de partida han sido los diferentes temas emanados del análisis de las entrevistas. A partir de ellos se han construido las cuestiones del Delphi. Nuestro objetivo es orientar la toma de decisiones en lo referente al diseño y organización de lo que deberían ser medidas que se diseñen para la inmersión lingüística para del alumno de incorporación tardía. Para ello hemos elaborado un cuestionario estructurado con 15 preguntas. Todas ellas proponen cuatro posibles soluciones al problema planteado, no se trata solamente de que los expertos elijan aquella opción con la que están más de acuerdo, sino que las ordenen y las den un valor (entre 0 y 15). A continuación presentamos una pregunta de este primer cuestionario, a modo de ejemplo:

Cuadro 4.10. Ejemplo de pregunta del primer cuestionario

Cuestión 2.A  
 Ahora suponga usted que es **un miembro de la administración educativa y que está encargado de los programas de Atención a la Diversidad**. Por ello debe tomar decisiones sobre los planes de formación del profesorado y, en concreto, sobre la formación de los profesores en Educación Intercultural y atención al alumnado extranjero.

A. Hacer obligatoria la formación del profesorado, penalizando o incentivando (por ejemplo, en el sueldo) a aquel profesorado que no la realice.  
 B. Fomentar la formación en los centros y el trabajo en grupo del profesorado  
 C. No primar tanto la formación de todo el profesorado en temas interculturales, sino solamente la del profesorado que se dedica a estos temas.  
 D. Dejar libertad al profesorado para que decida si quiere o no la formación.

Haga como en el caso anterior: sitúe los cuatro criterios en una de las casillas vacías de la fila inferior. Ya sabe, el número de la fila superior (de 0 a 15) indica la ponderación, valor o peso que usted asigna a cada criterio. No coloque dos criterios en la misma casilla.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

Fuente: elaboración propia (2010)

Pretendemos que el cuestionario sirva para que los participantes expresen sus impresiones sobre cómo deben ser las aulas de inmersión y ver posteriormente el grado de consenso /dispersión que existe en cada cuestión; intentando extraer conclusiones válidas en aquellas con alto grado de consenso. Hemos determinado unos tópicos, a partir de los temas que más disparidad ofrecen tras el estudio del estado de la cuestión, del análisis de la normativa y, especialmente, del estudio de las opiniones de las personas entrevistadas como ya se ha dicho. Los tópicos propuestos han sido los siguientes:

- Criterios para escolarizar al alumnado extranjero en centros sostenidos con fondos públicos.
- Contenidos que debe abordar la formación en Educación Intercultural del profesorado.
- Criterios para la ubicación en los centros de las aulas de inmersión lingüística.
- Sobre el alumnado que asistirá a las aulas:
  - o Edades del alumnado destinatario.
  - o Profesionales implicados en la selección del alumnado.

- Responsables últimos de la asistencia del alumnado a los programas.
- Organización y funcionamiento de las aulas:
  - Nivel lingüístico que debe alcanzar el alumnado en el aula.
  - Número de horas de clase en el aula de acogida y en el aula ordinaria.
  - Tiempo de permanencia total en el aula.
- Sobre el profesorado que estará al frente de las aulas:
  - Formación previa del profesorado
  - Procedimiento de acceso al puesto de profesor de aula de inmersión lingüística.
- Relacionados con la lengua vehicular a aprender:
  - Documentos para evaluar la competencia comunicativa del alumnado.
  - Acceso a la lengua de instrucción del alumnado extranjero.
  - Diferencias en las trayectorias académicas del alumnado inmigrante y el autóctono.
  - Presencia de la lengua y cultura del alumnado extranjero en los centros.

El cuestionario aparece de forma íntegra tal y como se facilitó a los expertos en el Anexo IV.

#### **3.4.5.2. El segundo cuestionario**

Con las conclusiones extraídas del primer cuestionario, comenzamos a trabajar en la elaboración del segundo cuestionario. Abordamos los temas que mostraban alto grado de dispersión y también aquellos que nos interesaban en nuestro trabajo. El planteamiento de este segundo instrumento fue diferente: queríamos que nuestros expertos valoraran diferentes situaciones que se pudieran encontrar fácilmente en nuestros centros educativos. A modo de ejemplo incluimos una situación:

Cuadro 4.11. Ejemplo de pregunta del segundo cuestionario.

Situación 1

Fátima es una alumna del norte de Marruecos que ha llegado a España el mes de abril del curso pasado, para reunirse con el resto de su familia que vive aquí. Tiene 10 años y no conoce el español. Sus padres solicitan su escolarización en el centro educativo más cercano a su casa. La comisión de escolarización deniega el centro escogido por su familia aludiendo al alto número de alumnado extranjero que hay en él. La escolarizan en otro más lejos de su casa, con menor número de alumnos inmigrantes y más profesorado de apoyo.

¿Le parece adecuada la medida?

¿Por qué? Por favor, explique sus razones

Fuente: elaboración propia (2010)

Nuestra finalidad es conocer sus razones y de alguna manera, que mostrasen los valores que originaban tales decisiones. Para ello planteamos siete situaciones que abordan los siguientes tópicos:

- Criterios para la escolarización del alumnado inmigrante.
- Apoyos/medidas para la enseñanza del español: medidas inclusivas, diferentes necesidades educativas...
- Organización de las aulas de inmersión: número de horas, tiempo máximo de estancia, acceso a la lengua de instrucción, lugar de aprendizaje de la lengua...
- Papel de la lengua materna y la cultura de origen de las familias: importancia y medidas emprendidas.
- Trayectorias académicas del alumnado inmigrante y autóctono: factores que influyen, medidas educativas...
- Aulas de Inmersión Lingüística vs Programas Bilingües: diferencias de gestión, aportaciones metodológicas...
- Otras medidas para atender a la diversidad: valoración de las existentes, propuestas de mejora y posibles cambios.

En el Anexo IV aparece de forma íntegra y tal y como se les facilitó a cada uno de los participantes.

### **3.4.6. Interacción con los participantes**

Desde el momento en que se diseñan los grupos de trabajo hasta el envío del informe final, se han ido realizando múltiples interacciones con los participantes. A continuación procederemos a describirlas.

#### **Selección de los participantes**

Cada grupo ha implicado un proceso distinto para la selección de participantes. Así, en el grupo de profesores universitarios, hemos recorrido a personas relevantes en la disciplina. Parte de nuestro marco teórico se sustenta en sus investigaciones. En cambio, para la elección de padres y alumnado que había participado en el programa, la dificultad que nos surgía era que tuvieran un conocimiento de la lengua suficiente para comprender todas las situaciones del cuestionario, así que procuramos asegurar este requisito. Dado que la investigadora había trabajado como profesora en un aula ALISO de Primaria realizó seguimientos de distintos alumnos y alumnas, hasta que se seleccionaron a los más idóneos. Idéntico procedimiento para la elección de los padres, pero fueron necesarias diferentes conversaciones telefónicas y al final también hubo que tener un par de encuentros presenciales, a fin de garantizar la máxima comprensión de los cuestionarios y del trabajo a realizar, con el fin de que sus opiniones fueran expresadas con totalidad. En cuanto al resto: profesorado, equipos directivos, personal de la administración, orientadores han sido seleccionados teniendo en cuenta la relevancia de sus opiniones para nuestra investigación y el grado de información que nos podían aportar.

#### **Solicitud de respuesta**

Hemos utilizado recordatorios solicitando la devolución de los cuestionarios. Así, el texto solicitado no ha sido el mismo, en función del grupo al que pertenecía el receptor. Los procesos de interacción seguidos han sido:

##### Captación inicial:

Hola, xx. Te escribo para pedirte que participes en una investigación que estamos realizando.

Estimado xxxx. Me encuentro realizando mi tesis doctoral y estoy realizando una investigación sobre las aulas de inmersión lingüística para el alumnado de incorporación tardía.

##### Presentación del estudio:

Objetivo: el objetivo del estudio es encontrar diferentes opiniones que nos ayuden a delimitar los objetivos y la organización de las aulas de acogida.

---

Procedimiento: para ello, hemos dispuesto un procedimiento basado en el método Delphi que consiste en la realización de dos cuestionarios.

Descripción: en un primer momento le pedimos que responda a un cuestionario. Es una tarea que requiere cierta tranquilidad para responderlo.

Resolución de dudas: no dudes en ponerte en contacto para cualquier duda.

Recordatorios:

Estimado/a, ..., te agradezco que hayas aceptado participar en la investigación sobre las aulas de inmersión lingüística, pero hace ya tres semanas desde que te envié el cuestionario y no he recibido respuesta al respecto.

Por si se hubiera extraviado, te adjunto de nuevo un archivo con el cuestionario.

### **3.4.7. Desarrollo del Delphi**

#### **3.4.7.1. Primera Fase del método Delphi**

En septiembre de 2009 enviamos los cuestionarios a todos los expertos que iban a participar en la investigación. Previamente habíamos realizado una primera toma de contacto telefónica o a través del correo electrónico. Posteriormente, se procede a enviar el cuestionario a todos los participantes por correo electrónico, indicándoles las instrucciones para su realización y el plazo de devolución (15 días). Aparecen también formas para que puedan contactar con nosotros en caso de dudas o de cualquier problema. Podemos calificar el proceso de altamente exitoso, ya que a los 15 días, todos los participantes menos uno había devuelto el cuestionario en el plazo marcado y la persona que faltaba, lo hizo apenas una semana después.

#### **3.4.7.2. Segunda fase del método Delphi**

La segunda ronda de cuestionarios se inicia el 1 de noviembre de 2009, dándose un plazo de un mes. Esta fase se dilató un poco más en el tiempo por algunos aspectos comentados anteriormente, como fue el hecho de tener que quedar con algunos participantes para realizar los cuestionarios. Se concluyó a primeros de enero.

### **3.4.8. Análisis de las respuestas**

Las matrices de datos fruto de las respuestas a los cuestionarios han sido sometidas a las técnicas de análisis, para extraer conclusiones relevantes.

Estas técnicas constituyen una de las partes fundamentales de la investigación social. Como ha podido observarse, el primer cuestionario está confeccionado con respuestas cerradas y el segundo cuestionario con respuestas abiertas. Los primeros han sido analizados con un tratamiento estadístico ortodoxo, mientras que para los segundos hemos utilizado un proceso de categorización de respuestas *a posteriori*. Por tanto, comentaremos a continuación los dos sistemas utilizados para el análisis de las respuestas.

#### 3.4.8.1. Primer cuestionario

A partir de las respuestas del cuestionario, se codificaron en formato informático utilizando la Hoja de Cálculo de Microsoft Excel. Posteriormente, esta matriz de datos fue analizada estadísticamente utilizando el programa informático SPSS v15 en español.

Para una mejor comprensión de los datos obtenidos realizamos un sencillo análisis estadístico. Todo este análisis estadístico se ha basado en el uso de tres tipos distintos de herramientas estadísticas que tienen un carácter complementario y que aportan diversos matices al estudio de los datos obtenidos.

En primer lugar se han usado una serie de *estadísticos descriptivos*, (Amón, 1987a) con los que se ha buscado caracterizar de la mejor manera posible la distribución de las respuestas obtenidas para el cuestionario. Se han usado dos medidas de centralización como son la *media aritmética* (sumatorio de los datos dividido entre el número total de respuestas) y la *mediana*, que es el valor por encima y por debajo del cual se encuentran la mitad de los casos. Se ha optado por usar también esta medida ya que los datos de los que disponemos son poco homogéneos y la media es muy sensible a la aparición de valores atípicos (Pérez Juste, 1985). Además, se ha usado una medida de dispersión para poder acercarnos a la variabilidad de los datos. Esta medida ha sido la *desviación típica*, que nos proporciona información de la dispersión de los datos entorno a la media y los valores máximo y mínimo.

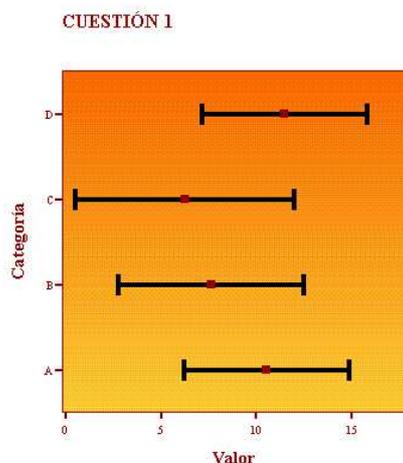
En segundo lugar, para saber si existían diferencias significativas en las respuestas dadas por los tres grupos que se habían establecido, se realizó un test de contraste de hipótesis (Amón, 1987b). En este caso se ha realizado la *prueba de la mediana* (Sokal, 1979). Es una prueba no paramétrica, ya que nuestros datos no siguen una distribución normal y que podemos considerar un caso especial de la prueba de Chi-cuadrado, pues se basa en esta última. Su objetivo es comparar las medianas de dos muestras y determinar si pertenecen a la misma población o no. Mediante esta prueba se contrasta la

hipótesis nula de que  $k$  muestras independientes de tamaños  $n_1, n_2, \dots, n_k$ , proceden de la misma población o de poblaciones con medianas iguales.

Para ello, se calcula la mediana de todos los datos conjuntamente. Después, se divide cada muestra en dos subgrupos: uno para aquellos datos que se sitúen por encima de la mediana y otro para los que se sitúen por debajo. La prueba de Chi-cuadrado determinará si las frecuencias observadas en cada grupo difieren de las esperadas con respecto a una distribución de frecuencias que combine ambas muestras. Esta prueba está especialmente indicada cuando los datos sean extremos o estén sesgados.

En tercer lugar, para tener un idea global y sintética de los valores obtenidos para cada una de las cuestiones se ha utilizado un *gráfico de error* que permite identificar la variabilidad de la medida empleada como función de resumen en el gráfico (Guilford, 1984). En nuestro caso, hemos utilizado la media y la desviación típica. En cuanto a la estructura del gráfico, se basa en un punto central que identifica el valor de la media, la cual se ubica en una línea vertical. La longitud de la línea (barra de error) indica un intervalo de confianza (porcentaje de datos) o un número especificado de errores típicos o inclusive un número específico de desviaciones típicas, como es este caso en el que representa una desviación típica. Las barras de error pueden extenderse en una o en ambas direcciones desde la media, así como emplearse con otros elementos gráficos tales como la barra de frecuencias.

Cuadro 4.12. Gráfico de barras de error



Fuente: elaboración propia (2010)

Vamos a describir a continuación de manera sucinta el procedimiento concreto seguido para realizar el análisis estadístico; para ello procederemos

a explicar los pasos que se han dado utilizando el programa estadístico SPSS (Visauta, 2007):

- Importar la matriz de datos.
- Abrir el menú analizar.
- Seleccionar estadísticos descriptivos.
- Elegir frecuencias.
- Seleccionar los estadísticos elegidos: media, mediana, desviación típica, máximo y mínimo.

Con este procedimiento se obtienen los valores de los estadísticos descriptivos.

*Cuadro 4.13. Pantalla de selección de estadísticos descriptivos*



Fuente: elaboración propia (2010)

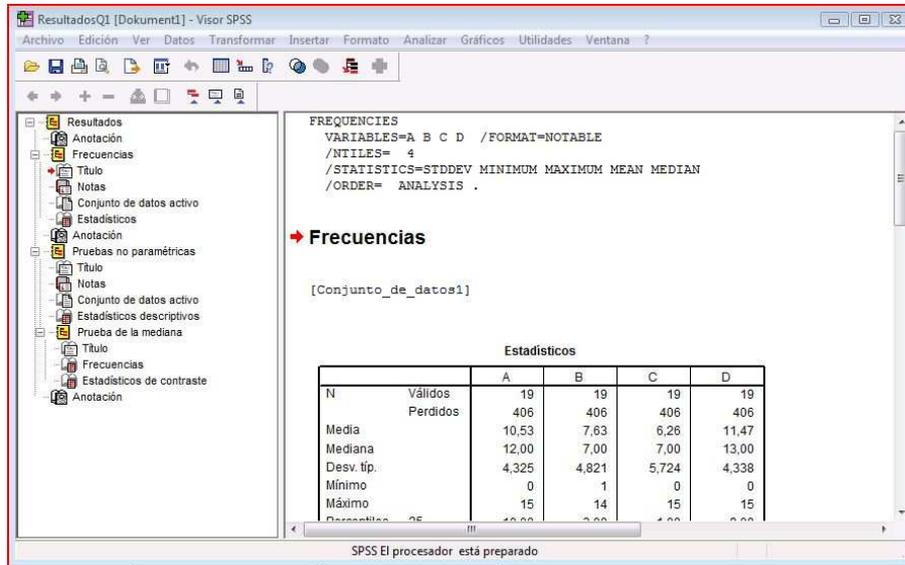
- Abrir el menú analizar.
- Seleccionar pruebas no paramétricas.
- Elegir pruebas para varias muestras independientes.
- Seleccionar mediana.

De esta forma se obtienen los resultados para el contraste de hipótesis de la prueba de la mediana.

- Abrir el menú gráficos.
- Seleccionar Gráficos interactivos.
- Elegir Barras de error.

Tras estos pasos se obtiene el gráfico de barras de error. De esta manera se obtiene un archivo de resultados con todas las opciones elegidas en el análisis, además de los resultados.

Cuadro 4.14. Visualización del archivo de resultados



Fuente: elaboración propia (2010)

### 3.4.8.2. Segundo cuestionario

En el segundo cuestionario, nos hemos servido de los *procedimientos de clasificación y categorización* para el análisis de las respuestas. El objetivo de esta fase es dar el material recogido una forma ordenada, que conduzca a la formación de conceptos, teorías o nuevos pensamientos. En primer lugar, se intenta identificar las categorías y subcategorías más importantes a partir de los datos, que serán reformulados y remodelados a lo largo de todo el proceso de análisis y de comparación con el marco teórico y la bibliografía específica, hasta dar con la estructura definitiva.

Se determinan una serie de categorías a posteriori y se busca su presencia en las respuestas. A continuación presentamos el cuadro de las categorías:

*Cuadro 4.15. Categorías del Segundo Cuestionario.*

SITUACIÓN 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Libertad de elección de centro de las familias.</li> <li>- Distribución de recursos para la atención del alumnado.</li> <li>- Desplazamientos del alumnado a otros centros.</li> <li>- N° de inmigrantes por centro (alto, bajo).</li> </ul>
SITUACIÓN 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprendizaje del idioma dentro-fuera del aula.</li> <li>- Mayor n° de horas de apoyo fuera de clase.</li> <li>- Diferencias de necesidades ACNEE-ance.</li> <li>- Filosofía inclusiva de las medidas.</li> </ul>
SITUACIÓN 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofía inclusiva de la medida.</li> <li>- Tiempo máximo de estancia en el aula de acogida.</li> <li>- Lugar de aprendizaje de la lengua (grupo de referencia/aula de inmersión).</li> <li>- Acceso a la Lengua de instrucción: unión de lengua y contenidos.</li> <li>- Utilidad del aula de inmersión en el proceso de acogida.</li> </ul>
SITUACIÓN 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidad de mantener la lengua y cultura maternas.</li> <li>- Valoración del bilingüismo (positivo, negativo).</li> <li>- Papel positivo de la lengua materna en el aprendizaje de otras lenguas.</li> </ul>
SITUACIÓN 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas lingüísticos y de integración.</li> <li>- Influencia de las expectativas de la familia.</li> <li>- Apoyos y medidas en la escuela para promover el éxito escolar de los inmigrantes.</li> <li>- Bajas expectativas y estereotipos del profesorado sobre ellos.</li> <li>- Necesidad de un cambio social.</li> </ul>
SITUACIÓN 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aportaciones metodológicas de otras LE.</li> <li>- Planteamiento escolar para aprender las lenguas: aprender la lengua haciendo cosas.</li> <li>- Valor y status social que se da a las lenguas.</li> </ul>
SITUACIÓN 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Otras medidas para atender a la diversidad.</li> <li>- Trabajo conjunto del profesorado.</li> <li>- Cambiar la cultura escolar tradicional.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2010)

También hemos realizado un simple recuento de frecuencias y posteriormente presentamos los resultados en algunas gráficas donde se relacionan las categorías con los grupos.

### 3.5. Temporalización metodológica de la investigación

Presentamos a continuación la temporalización seguida en este estudio:

Cuadro 4.16. Temporalización metodológica

<b>Análisis de la legislación</b>	Curso 2007-2008
<b>Entrevistas</b>	Curso 2007-08: Curso 2008-2009: Curso 2009-2010:
<b>Primer cuestionario Delphi</b>	Octubre – Noviembre 2009
<b>Segundo cuestionario Delphi</b>	Noviembre 2009 – Enero 2010

Fuente: elaboración propia (2010)

## 4. Análisis de credibilidad del estudio

### 4.1. Los criterios de credibilidad

Entre los aspectos que dan calidad a la investigación, encontramos la credibilidad, relacionada con la fiabilidad y validez aportada por el trabajo del investigador a lo largo de la investigación. Profundizaremos a continuación en las condiciones de credibilidad para que el conocimiento generado en nuestra investigación sea aceptado por la comunidad científica. Los criterios del paradigma positivista pueden resumirse en los siguientes:

- a) *Validez interna*: se mide aquello que se dice medir.
- b) *Validez externa*: las posibilidades de generalización de los resultados.
- c) *Fiabilidad*: consiste en la estabilidad de los resultados en diferentes aplicaciones del instrumento de medida.
- d) *Objetividad*: la independencia de resultados del investigador.

Guba (1981) enuncia unos criterios de credibilidad que pudieran utilizarse en la investigación cualitativa. También Goetz y LeCompte (1988), desde la investigación educativa etnográfica, hablan de fiabilidad y validez, tanto externa e interna, aunque proponen estrategias metodológicas similares a las del anterior autor. Gimeno y Pérez (1985) difundieron el trabajo de Guba en nuestro país. Presentamos los principales criterios de modo sintético:

- **Credibilidad**: es el criterio de verdad, la aceptabilidad de los resultados de la evaluación, la veracidad de la información.

- Transferibilidad: se obtiene información y resultados relevantes para el contexto en que se lleva a cabo y consiste en la posibilidad de transferir los resultados a otros contextos o grupos. Se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como «reales» o «verdaderos» por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado. (Castillo y Vásquez, 2003).
- Dependencia: hace referencia a la estabilidad de la información.
- Conformabilidad: los datos e informaciones obtenidos son independientes del evaluador, pueden ser confirmados por otras vías y personas.

Ambos paradigmas, Naturalista y Positivista, pretenden comprobar y demostrar cuatro aspectos con respecto a la credibilidad del estudio:

- Valor de verdad: confianza en la veracidad de los resultados.
- Aplicabilidad: grado en que pueden aplicarse a otros contextos.
- Neutralidad: vigilancia de la influencia de las preferencias del investigador.
- Consistencia: comprobación de hasta qué punto los resultados se repetirían en distintas aplicaciones.

A continuación presentamos las relaciones entre los diferentes tipos de criterios, elaborada a partir del trabajo de Guba (1989):

*Cuadro 4.17. Relaciones entre los tipos de criterios*

ASPECTOS	INVESTIGACIÓN TÉCNICA	INVESTIGACIÓN NATURALISTA
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

#### **4.2. La metaevaluación: análisis de credibilidad**

Seguidamente nos centraremos en explicar qué estrategias metodológicas hemos empleado a fin de que el diseño y el proceso de investigación cumplieran los criterios de investigación naturalista fijados por Guba (1989).

### 4.2.1. Credibilidad

El criterio de credibilidad está profundamente unido al de verdad y a la aceptabilidad de los resultados de la evaluación, de veracidad de la información. Con el fin de asegurarlo, hemos utilizado procedimientos como la triangulación (de tiempo, de espacio, metodológica y de personas), el trabajo prolongado...

- *Trabajo prolongado*: el periodo de obtención de datos ha sido de tres cursos académicos completos.
- *Triangulación*: en este estudio hemos utilizado diferentes métodos y técnicas de obtención de datos, en las que intervienen diferentes personas, de forma que los datos y la información así obtenidos son triangulados y comparados entre sí, rechazándose cuando existen divergencias entre unas fuentes y otras y aceptando como más creíbles los que coincidan. Según Guba (1989:158) no se debería aceptar ningún ítem de información que no pueda ser verificado al menos por dos fuentes. Así nos hemos servido de la triangulación de momentos, realizando las entrevistas durante tres años consecutivos y desarrollando diferentes fases en el Delphi. Hemos hecho uso de la triangulación metodológica, valiéndonos de tres metodologías diferentes como son el análisis de la normativa, las entrevistas y un panel de Expertos- Delphi. Hemos hecho uso de la triangulación de perspectivas que se produce también cuando se trata de analizar todo el proceso contrastando las diferentes opiniones de todas las personas implicadas en el funcionamiento de las aulas ALISO. Ello permite aumentar el grado de credibilidad de la evaluación realizada y las decisiones tomadas al respecto.
- *Comprobación con los participantes*: en las entrevistas hemos compartido, contrastado y discutido con ellos la información recogida, así como algunos descubrimientos e interpretaciones.

### 4.2.2. Dependencia

El criterio de consistencia o dependencia nos indica la estabilidad de la información (del instrumento o instrumentos que hemos utilizado) y del investigador. No se trata de ver si coinciden en el cálculo de frecuencia, sino en la descripción y composición de los acontecimientos, dado que las categorías utilizadas son más complejas. Para ello es necesario comprobar la dependencia de los datos provenientes de diversos métodos y participantes:

- *Métodos solapados*: se utilizan diferentes métodos e instrumentos de obtención de datos que se complementan entre sí. Además, se cruzan

los datos provenientes de diversas fuentes, para comprobar su dependencia. Los resultados obtenidos en nuestro estudio han sido contrastados con varios métodos y personas.

- *Análisis compartido de valoraciones y significados*: entre el investigador, el grupo de expertos y sobre todo con los entrevistados, ya que es con ellos, con los que se crea un diálogo que profundiza y analiza las valoraciones realizadas y sus significados.

#### 4.2.3. Transferibilidad

Es la posibilidad de aplicar los resultados de un estudio en otros contextos o a otros sujetos, es decir, la validez externa de la investigación. Se realiza por tanto, un abundante acopio de datos por parte del investigador para poder transferirlos a otros contextos. La *consistencia* se refiere a la posibilidad de obtener los mismos resultados al replicar el estudio con similares contextos. El uso de varios métodos de investigación iría en esta dirección. Para ello hemos utilizado diferentes estrategias metodológicas:

- *Descripción minuciosa del contexto*: Goetz y Le Compte (1988) establecen que para poder transferir los hallazgos es necesario realizar una descripción precisa del contexto, especificando de forma minuciosa las características de las instituciones, de los materiales y de los participantes así como de las relaciones que se establecen entre ellos, para poder establecer de esta manera juicios de correspondencia. **En nuestro caso como hemos descrito el contexto escolar en que se ubican las aulas y además hemos caracterizado el contexto normativo que las regula, así como su evolución.**
- *Triangulación entre espacios, momentos y personas*: se realiza **durante** un periodo de tres cursos académicos, con personas que pertenecen a espacios y mundos diferentes, que pueden aportarnos visiones complementarias en nuestra investigación. **Para ello hemos utilizado a diferentes agentes: profesorado, alumnado, familias, representantes de la administración, profesores universitarios...**

#### 4.2.4. Confirmabilidad

Se refiere a la independencia de los resultados y las opiniones del investigador. A través de la triangulación y lo que Rodríguez y otros (1999:288) denominan “el ejercicio de la reflexión”, se procura garantizar este aspecto: mediante la comunicación a la audiencia de los supuestos epistemológicos que le llevan a formular las preguntas y a preguntar los descubrimientos de un modo determinado.

En este criterio se trata de demostrar la intersubjetividad de los datos e informaciones obtenidas (Guba, 1989:161), su independencia respecto al evaluador-investigador que las obtiene y por tanto, que puedan ser confirmados por otras vías y personas. Para garantizar la neutralidad del análisis, hemos utilizado los siguientes procedimientos:

- La saturación: se refiere al procedimiento de reunir pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación (Hopkins, 1990). En este estudio, cada categoría y subcategoría debía aparecer aceptada varias veces. Podemos citar como ejemplo la formación del profesorado de las aulas de inmersión, categoría que aparece en las entrevistas y en el Delphi.
- Incluir transcripciones: de referencias documentales, en el informe, cuestionarios utilizados en el Delphi que aparecen en los anexos, las transcripciones íntegras de las veintiséis entrevistas realizadas que aparecen en el Anexo y son las siguientes:

Cuadro 4.18. Siglas de los distintos entrevistados

SIGLAS	PROFESIONAL
PASI1	Profesor ALISO Secundaria Itinerante 1
PASI2	Profesor ALISO Secundaria Itinerante 2
PASI3	Profesor ALISO Secundaria Itinerante 3
PAS1	Profesor ALISO Secundaria 1
PAS2	Profesor ALISO Secundaria 2
PAP1	Profesor ALISO Primaria 1
PAP2	Profesor ALISO Primaria 2
PP1	Profesor de Primaria 1
PP2	Profesor de Primaria 2
PS	Profesor de Secundaria.
PP	Profesor de Primaria en Prácticas
PC	Profesor de Compensatoria
TPR1	Tutor de Primaria 1
TPR2	Tutor de Primaria 2
OP	Orientador de Primaria
OS	Orientador de Secundaria
S	Representante Sindical
I	Inspectora
EA	Ex asesora de la Dirección Provincial de Educación
JP	Jefe de Programas de la Dirección Provincial
DP	Director Primaria
JES	Jefe de Estudios de Secundaria
CREI	Asesora del Centro de Recursos de Educación Intercultural
A1	Alumna de aula ALISO
A2	Alumna de aula ALISO
A3	Alumna de aula ALISO
P1	Padre de una alumna
M1	Madre de dos alumnos

Fuente: elaboración propia (2010)

- Descripción minuciosa, de los hechos contextuales en los que se expresan los pensamientos de los participantes.
- Aportación de las pruebas documentales, de forma que se puedan confirmar las interpretaciones realizadas. En nuestro caso lo incluimos en los anexos. Aparecen íntegramente la transcripción de las veintiséis entrevistas, así como la recopilación de toda la legislación sobre la atención lingüística del alumnado extranjero que hemos analizado.
- *Triangulación de métodos y personas*: para alcanzar el objetivo de este trabajo, nos hemos servido de diferentes metodologías cualitativas: el análisis documental, las entrevistas y el método Delphi. Hemos recurrido, por tanto, a la triangulación metodológica al usar diferentes métodos sobre un mismo objeto de estudio (Pérez Serrano, 1994:140). Ha habido una convergencia de datos de diverso origen: desde la documentación escrita al análisis de las entrevistas y finalmente el análisis de las respuestas a los cuestionarios de los participantes en el Delphi en las dos circulaciones o fases, formado principalmente por sus opiniones acerca de diferentes temas. Con la triangulación perseguimos la comprensión de un tema tan complejo como son las políticas educativas que la escuela pública pone en marcha para acoger a los foráneos que a ella llegan, intentamos conocer lo que hay, para poder imaginar y diseñar el funcionamiento ideal.

A través de la convergencia de datos en la diferente documentación escrita como mediante el análisis de discursos grupales e individuales se pretenden interpretaciones más completas de los aspectos estudiados. La triangulación nos permite la comprensión de un tema tan complejo como éste y al mismo tiempo, busca la validez del estudio. A este respecto, Luis Torrego (2000: 16-17) comenta:

*“La triangulación intenta identificar los diferentes significados y sentidos concedidos a un mismo acontecimiento contrastando los datos e interpretaciones de diferentes fuentes de datos, diferentes investigaciones, diferentes perspectivas y diferentes métodos. De esta manera se cotejan las interpretaciones que participantes y observadores dan a la realidad”.*

Eisner (1998) identifica la triangulación o corroboración estructural con la confluencia de múltiples fuentes de evidencia. Como instrumento de contraste de diferentes informaciones, en nuestro caso se han realizado las siguientes estrategias:

- 
- Triangulación de métodos: empleo de diversos instrumentos para contrastar diversas informaciones. Así, hemos utilizado el análisis documental, las entrevistas y los cuestionarios.
  - Triangulación de momentos: consiste en analizar un aspecto determinado en distintas situaciones. Ha habido una triangulación temporal, ya que el análisis se ha llevado a cabo desde el inicio del trabajo de investigación hasta el final, observando tanto los cambios de normativa que se habían producido como las informaciones procedentes de situaciones individuales y de entrevistas, realizadas durante tres años consecutivos.
  - Triangulación de informantes y de sujetos: en nuestro estudio han participado una amplia variedad de representantes de la comunidad educativa y de las autoridades y gestores con responsabilidad en el desarrollo de las políticas de acogida. En efecto, mediante los distintos métodos de investigación hemos recogido información de profesores, alumnado, padres, inspectores, profesores universitarios:
    - En las entrevistas han participado cinco profesores, algunos de Primaria y otros de Secundaria, así como profesorado de Compensatoria. También se han entrevistado a siete profesores de aulas ALISO, dos miembros de equipos directivos, dos orientadores, cuatro personas de la Administración educativa, un miembro de un sindicato, tres alumnos que asistieron a las aulas y dos padres.
    - En el Delphi hemos contado con dos personas pertenecientes a Equipos directivos, dos miembros de la Administración educativa (inspector y asesor educativo), pertenecientes al grupo que denominamos de la Administración. Los docentes, tres profesores: uno de Primaria, otro de Secundaria y una profesora de compensatoria, dos orientadores, dos profesores universitarios y cuatro profesores de ALISO. En cuanto al grupo de la Familia, estaba formado por tres alumnos y dos padres. De este modo hemos podido acercarnos a las interpretaciones que hacen las distintas personas implicadas, intentando conocer los diferentes puntos de vista generados antes la realidad objeto de estudio.

## 5. Implicaciones éticas

El desarrollo de una investigación educativa de tipo naturalista, como la que hemos llevado a cabo, posee una serie de implicaciones éticas, fuertemente relacionadas con la metodología utilizada, el marco metateórico y los fines de estudio (Manzano, 2007).

Como apunta Ander Egg (1990:128) la dimensión ética de la investigación es un aspecto al que a menudo no se presta bastante atención. Para algunos, el hacer ciencia aparece como algo neutro, sin connotaciones teleológicas, éticas, políticas e ideológicas, en palabras del citado autor: “*como si la ciencia estuviese más allá del bien y del mal y como si el científico pudiera prescindir de toda postura moral*”.

Siguiendo a Sánchez Vázquez (citado por Tarrés 2004:3) el científico ha de poner de manifiesto una serie de cualidades morales en la búsqueda de la verdad:

*“El científico ha de poner de manifiesto una serie de condiciones morales cuya posesión asegura una mejor realización del objetivo fundamental que preside su actividad, a saber: la búsqueda de la verdad. Entre estas cualidades morales, propias de toda verdadera persona de ciencia, figuran prominentemente la honestidad intelectual, el desinterés personal, la decisión en la búsqueda de la verdad y en la crítica de la falsedad”.*

Creemos conveniente resaltar que el aspecto ético (por qué, para qué, con quién y para quién hacer) de estas implicaciones metodológicas es el que define la dimensión “técnica” (qué y cómo hacer) y no al revés. Al igual que Elliot (1986:30), entre otros (Kemmis y McTaggart, 1998); (Walker, 1998, Santos Guerra, 1990; Hopkins, 1989) consideramos importante realizar una descripción de las normas éticas por las que se regirá el acceso a la información y la disponibilidad de la misma (sus utilizaciones correctas) y que estén recogidas en el plan de acción. Como veremos a continuación, algunos conceptos clave en este sentido son: *confidencialidad, negociación y control de la información*.

Hemos estructurado estas implicaciones ético-metodológicas en torno a tres grandes aspectos: implicaciones en el establecimiento de relaciones colaborativas, el acceso negociado y las utilidades de estudio.

Este enfoque de investigación educativa adoptado, requiere el *establecimiento de relaciones colaborativas* con los participantes en el estudio. Anteriormente vimos como el establecimiento de este tipo de relaciones precisa una alta dosis de confianza mutua, así como una estabilidad en la relación con los participantes. La relación establecida no se ha basado en el contacto puntual. Muchos de ellos habían sido compañeros o incluso alumnos de la investigadora principal. Existía, por tanto, un conocimiento previo y una relación fluida. Se realizaron diferentes visitas a todos ellos, donde se mantuvieron diferentes conversaciones acerca del objetivo de la investigación. Hemos entendido el aspecto colaborativo, desde

---

una perspectiva recíproca. En todo momento, se les ha brindado toda la información que han requerido sobre nuestro estudio y el compromiso de que los resultados obtenidos volvieran a ellos y pudieran serles de utilidad en su práctica educativa diaria. Se les ha ofrecido también la oportunidad de modificar o suprimir cualquier opinión o reflexión realizada por ellos.

El *acceso negociado* lo entendemos como los procesos de consulta, información, acuerdo y compromiso, obtención de permiso, acceso a la información, que se establecen con las personas participantes en este tipo de dinámicas colaborativas de trabajo e investigación. Hemos procurado que todos los participantes contaran en todo momento con información completa de los aspectos definitorios del estudio, como son:

- Los objetivos que persigue la investigación
- Las fases del proceso de investigación en las que los participantes colaboraban, ya fuera en las entrevistas o en los cuestionarios.
- Las instrucciones necesarias para realizar la tarea adecuadamente, en el caso del cuestionario Delphi. En el caso de las entrevistas, previamente a su realización, la investigadora principal hacía una introducción donde explicaba el objeto de las mismas, las preguntas de las entrevistas, así como cualquier duda que pudiera acontecer a los entrevistados.

Un aspecto que consideramos clave se refiere *al uso de la información por el investigador*, dado que su carácter de confidencialidad implica el derecho a la privacidad de los informantes y el acceso restringido a la misma por parte de otras personas. Este aspecto supone la aceptación de una responsabilidad para el investigador. Las identidades de los participantes solamente son conocidas por la investigadora principal. Aparece una breve descripción profesional de cada uno, que puede ayudar a comprender y situar sus opiniones. Se han omitido tanto los nombres, como los de los centros de trabajo y cualquier otro que pudiese llevar a su identificación.

En cuanto a las *utilidades y efectos del estudio*, Young (1993:148) habla sobre la implicación activa del profesorado en los procesos de investigación como aspecto ético, frente a su tradicional papel de sujeto-objeto y mera fuente de obtención de datos en la investigación de corte positivista. Coincidimos con Taylor y Bogdan (1998) en que el propósito de toda investigación no es sólo incrementar la comprensión de la vida social por parte del investigador, sino también compartir esa comprensión con otros. La retroalimentación tiene un papel clave, ya que entendemos que aquellas que han participado en el estudio son las que primero deben beneficiarse. Así, una vez analizados los cuestionarios de las fases o circulaciones del método

Delphi, se envía a todos los participantes un informe con todas las conclusiones extraídas.



*“En el ámbito de la educación parece relevante mostrar cómo las formas de educación elegidas ponen de manifiesto cuáles son los objetivos educativos y a quiénes se dirigen con preferencia, así como la ideología que sustenta la política educativa y, en último término, el tipo de sociedad que se desea”. Luisa Martín Rojo.*

## **CAPÍTULO V: POLÍTICAS DE ATENCIÓN LINGÜÍSTICA AL ALUMNADO INMIGRANTE. ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LAS DIFERENTES COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

### **1. La diversidad cultural y la compensación educativa. Tratamiento de la interculturalidad en la normativa del sistema educativo español**

La llegada de un importante número de alumnado extranjero a nuestras aulas ha significado un cambio radical en el paisaje humano de las escuelas. Años atrás, la presencia de estudiantes de otras nacionalidades en las aulas españolas, inmigrantes o pertenecientes a minorías étnicas o culturales era un hecho anecdótico. Fruto de la modificación del contexto social y humano, ha surgido nueva legislación educativa que trata de responder a sus necesidades. Cuestiones como la incorporación tardía de este alumnado, el aprendizaje de las lenguas, la educación intercultural o el reparto del alumnado en las diferentes escuelas son objetivo de las diferentes políticas educativas. Con frecuencia, olvidamos la legislación en nuestras investigaciones. Tiene siempre y en este trabajo en concreto, un especial interés. La legislación marca la educación que queremos y que la sociedad encomienda a la escuela y esa educación, nos perfila el tipo de persona al que tendemos, así como una serie de valores deseables. Esa legislación promoverá encubierta o explícitamente la inclusión/exclusión del sistema, la integración o la segregación, la justicia o la desigualdad... Estos valores se concretan en medidas y recursos, como en el caso que nos ocupa, las aulas de acogida que como veremos posteriormente, no son buenas ni malas en sí mismas, pero sí lo son en función de los objetivos que persigan. En consecuencia, el estudio de la legislación nos interesa y mucho.

En este capítulo, revisaremos la variada normativa promulgada en nuestro país, incluyendo las leyes orgánicas, pasando por la Constitución de 1978, así como normativa más específica sobre Educación Compensatoria (reales decretos...) Nuestro análisis comprenderá desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la actualidad. El objetivo será analizar el tratamiento del alumnado extranjero en las distintas leyes y qué medidas se han propuesto para responder a sus necesidades educativas y en especial, al aprendizaje de la lengua autóctona.

### 1.1. Ley general de educación (1970)

Se concibe la Educación General Básica como obligatoria y gratuita para todos los españoles (...). Los extranjeros residentes en España también tendrán derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional de primer grado de forma gratuita (artículo 2). Contempla los cursos especiales para extranjeros para conseguir el máximo aprovechamiento académico.

En el artículo 49.1. se define a la educación especial como aquella cuya “finalidad es preparar para la incorporación de la vida social”.

La Ley General de Educación (L. G. E.) considera la presencia de alumnado inmigrante en las aulas de una “manera accidental” (Fernández Batanero, 2004), su principal preocupación es articular los medios para que estos estudiantes se integren en la marcha escolar del resto, sin llegar a considerar sus verdaderas necesidades educativas. Con esta ley la escuela comienza a construir el concepto de “alumno diferente”. Hasta ese momento no parecía ser necesario clasificar al alumnado en función de sus necesidades educativas.

*Cuadro 5.1. Artículos relevantes de la Ley General de Educación (6 de agosto de 1970)*

<i>Artículo 2</i>	<i>La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles (...) Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la Educación General Básica ya una formación profesional de primer grado gratuita.</i>
<i>Artículo 48</i>	<i>1. Se establecerán cursos especiales para extranjeros, que permitan a estos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española</i>

Fuente: elaboración propia (2007)

## **1.2. La Constitución española**

Supone el reconocimiento de dos principios fundamentales: la igualdad formal (artículo 14) y la igualdad social (artículo 9.2). Así, se reconoce la igualdad ante la ley, prohibiéndose cualquier forma de discriminación por sexo, raza, religión... La igualdad social es la que obliga a los poderes públicos a que “promuevan las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra, sean reales y efectivas. Remover los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social”. Afirma también que los “extranjeros gozarán en España de las libertades públicas que garantiza el presente título en los términos que establezcan los tratados y la ley”.

## **1.3. Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril sobre Educación Compensatoria**

En el marco de la Ley General de Educación se regulan por primera vez las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación. Estas acciones estarán dirigidas al alumnado que se encuentra en situación de desigualdad y que por razones de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia presenta dificultades para acceder al currículo ordinario.

En el artículo 2 aparecen las acciones dirigidas a la compensación educativa, como pueden ser la constitución de servicios de apoyo escolar y centros de recursos, incentivación de la continuidad del profesorado, establecimiento de cursos especializados para alumnos y alumnas de 14 a 16 años y desarrollo de campañas de alfabetización. Aparecen las zonas de actuación educativa preferente (ZAEP), las cuales se centran en aquellos ámbitos geográficos que muestren tasas superiores a la media nacional en analfabetismo, no haya educación preescolar, ni escolarización en enseñanzas medias...

Cuadro 5.2. Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria

Preámbulo	Alumnado que se encuentra en situación de desigualdad y que por razones de su capacidad económica, nivel social o lugar de residencia presenta dificultades para acceder al currículo ordinario.
Artículo 2	Las acciones para conseguir la compensación educativa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Servicios de apoyo escolar</li> <li>- Centros de Recursos</li> <li>- Incentivar la continuidad del profesorado</li> <li>- Campañas de Alfabetización</li> <li>- Zonas de Actuación Educativa Preferente (ZAEP)</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2007)

#### **1.4. Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (1985)**

Recoge en su artículo 1 el derecho a la educación del alumnado extranjero residente en España, en las mismas condiciones que los españoles. Así afirma:

*“Todos los españoles tienen derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de la educación general básica y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como en los demás niveles que la ley establezca.”*

*“Todos, asimismo, tienen derecho a acceder a niveles superiores de educación, en función de sus aptitudes y vocación, sin que en ningún caso el ejercicio de este derecho esté sujeto a discriminaciones debidas a la capacidad económica, nivel social o lugar de residencia del alumno.”*

*“Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a recibir la educación a que se refieren los apartados uno y dos de este artículo.”*

#### **1.5. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990)**

La LOGSE supone un avance en cuanto a planteamientos psicopedagógicos, metodológicos y didácticos para una Educación Intercultural. En ese momento, la multiculturalidad se empezaba a hacer patente en las aulas. En el preámbulo se mencionan las bases para una Educación Intercultural:

*“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad. La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.”*

Aparecen los temas transversales, así en el artículo 2 menciona:

*“La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios (...) la efectiva igualdad entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas”.*

En el artículo 63.2 la LOGSE especifica que:

*“Las políticas de Educación Compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole”.*

Se recogen una serie de medidas para compensar estas desigualdades: dotación de los centros de recursos humanos y materiales necesarios, becas y ayudas, ofertar suficientes plazas académicas en los niveles postobligatorios de la enseñanza. Se conmina a las comunidades autónomas a desarrollar programas específicos de carácter compensador.

Una de las principales aportaciones de esta ley es que introduce aspectos relacionados con el respeto a la diversidad cultural, como uno de los principios básicos. Se habla de diferencias de carácter étnico, cultural o de origen geográfico.

*Cuadro 5.3. Artículos más relevantes de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (4 de octubre de 1990)*

Preámbulo	"El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas(...) una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad(...) La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad"
Artículo 2	La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios (...) a la efectiva igualdad entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
Artículo 63.2	Las políticas de Educación Compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole"

Fuente: elaboración propia (2007)

Estas medidas aparecen desarrolladas posteriormente por dos normas:

1. Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación.
2. Orden de 22 de julio de 1999, donde se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros sostenidos con fondos públicos.

#### **1.5.1. Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación**

En este Real Decreto se establecerá, por primera vez, como destinatarios de compensación educativa a aquellos que se encuentren en desigualdad social por "*factores sociales, económicos, culturales, geográficos y étnicos*". Se menciona de manera explícita el fenómeno de la inmigración:

*"(...) La realidad social y económica de España ha variado sustancialmente, habiéndose originado una creciente pluralidad sociocultural derivada en buena medida de los movimientos migratorios en los que nuestro país ha pasado a ser receptor de ciudadanos emigrantes, así como de un creciente número de solicitantes de asilo y de refugiados."*

Aparece una preocupación clara por promover la *igualdad en el acceso*, así se recogen algunas medidas como: ampliar la oferta de plazas escolares en el segundo ciclo de educación Infantil, escolarización equitativa del alumnado entre los centros sostenidos con fondos públicos, programas de absentismo escolar, concesión de ayudas para los servicios complementarios.

Entre los programas destinados a la promoción y atención educativa del alumnado en situación de desigualdad encontramos:

- Programas de dotación de recursos complementarios de apoyo.
- Programas que contemplan la creación de unidades escolares itinerantes.
- Programas de Garantía Social.
- Programas de apoyo en instituciones hospitalarias.

Aparecen explicitados los Programas para la adquisición de la Lengua de Acogida y los Programas de Mantenimiento y Difusión de la Lengua y Cultura propias de los grupos minoritarios.

Además, surgen los profesores de apoyo para los centros que desarrollen actuaciones permanentes de compensación educativa. Se insta a los centros a diseñar y desarrollar actuaciones de tipo interno en colaboración con los servicios de apoyo externo, tales como adaptaciones y diversificaciones curriculares, flexibilización organizativa, programaciones de acogida e integración.

¿Qué idea refleja de la Educación Compensatoria? Se señala su carácter preventivo y normalizador y se incide, además, en que ésta debe evitar “*los procesos de carácter segregador*”.

*Cuadro 5.4. Real Decreto 299/1996 de 28 de febrero de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de las Desigualdades.*

Preámbulo	<i>La realidad social y económica de España ha variado sustancialmente, habiéndose originado una creciente pluralidad sociocultural derivada en buena medida de los movimientos migratorios en los que nuestro país ha pasado a ser receptor de ciudadanos emigrantes, así como de un creciente número de solicitantes de asilo y de refugiado.</i>
Artículo 6.1	<i>Ampliar la oferta de plazas escolares en el segundo ciclo de educación Infantil, escolarización del alumnado equitativo entre los centros sostenidos con fondos públicos, programas de absentismo escolar, concesión de ayudas para los servicios complementarios.</i>
Artículo 6.2.	<i>Programas para la adquisición de la Lengua de Acogida y los Programas de Mantenimiento y Difusión de la Lengua y Cultura propias de los grupos minoritarios.</i>

Fuente: elaboración propia (2007)

### **1.5.2. Orden de 22 de julio de 1999, donde se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros sostenidos con fondos públicos**

Se aborda por primera vez la situación del alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela, como una razón por la que aplicar medidas de compensación educativa. Incluye la posibilidad de crear grupos pequeños de apoyo educativo fuera del aula de referencia<sup>30</sup>. Para la configuración de estos grupos se establecen tres criterios:

- El apoyo no superará las ocho horas semanales.
- No podrá darse en áreas que favorecen la inserción educativa del alumno y para las que no es necesaria la utilización de la lengua vehicular (Educación Física, Educación Artística, Religión, Educación Visual...).
- El máximo de alumnos y alumnas de estos grupos será de ocho.

En estos momentos, con las transferencias en materia educativa a las distintas comunidades autónomas, este Real Decreto está siendo desarrollado y aplicado de formas y maneras muy diferenciadas, que posteriormente analizaremos más detalladamente.

<sup>30</sup> También se establece en el caso de la adquisición y refuerzo de aprendizajes instrumentales.

### **1.6. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002)**

En la exposición de motivos ya habla sobre los cambios sociales acontecidos en la sociedad española con la llegada de inmigrantes y sobre las repercusiones en el sistema educativo español:

*“Hay todavía un nuevo desafío, que ha irrumpido de forma súbita en el escenario educativo y social de España y que precisa de un tratamiento adecuado. En efecto: el rápido incremento de la población escolar procedente de la inmigración demanda del sistema educativo nuevos instrumentos normativos, que faciliten una efectiva integración educativa y social, de los alumnos procedentes de otros países que, con frecuencia, hablan otras lenguas y comparten otras culturas. Pues el grado de integración social y económica de los adultos depende, a medio y largo plazo de la capacidad de integración, por parte del sistema educativo de niños y adolescentes”.*

La LOCE hace gran hincapié en el sistema educativo como promovedor de integración social. El capítulo VII está dedicado al alumnado extranjero, con el título de *“De la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas”*. Atribuye a estos alumnos y alumnas una serie de necesidades específicas y afirma que serían *“susceptibles de presentar alguna serie de dificultad o problema educativo”*.

### **1.7. Ley Orgánica de Educación (2006)**

La multiculturalidad aparece en el contexto social, político y mediático. En el preámbulo se insiste en el respeto de las diferencias individuales, promoviendo la solidaridad y evitando la discriminación. Define la atención a la diversidad como el *“principio fundamental por el que se debe regir la enseñanza básica”*, que debe adaptarse a las características y necesidades de todo el alumnado.

En cuanto al alumnado extranjero deja de ser objeto de un tratamiento diferenciado. Se aborda el tema del alumnado extranjero en el Título II, *“Equidad en la Educación”*. Así, el capítulo 1º se centra en el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. El artículo 71.2 se refiere al alumnado que *“pueda presentar necesidades educativas específicas, por dificultades específicas de aprendizaje por haberse incorporado tarde en el sistema educativo”*.

Deben ser las administraciones públicas las que arbitren medidas para la incorporación de este alumnado (artículo 78):

*“Favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que por proceder de otros países o por cualquier otro motivo se incorporen de forma tardía al sistema educativo español”.*

El artículo 79 se refiere a la obligación de las administraciones educativas de desarrollar programas educativos para aquel alumnado que presente carencias lingüísticas o en los conocimientos básicos. También corresponderá a las Administraciones Públicas adoptar medidas para que las familias del alumnado que se incorpore tardíamente reciban el asesoramiento correspondiente.

*Cuadro 5.5. Artículos más relevantes de la Ley Orgánica de Educación (2006)*

Titulo II.	Equidad en la Educación
Artículo 71.2	Alumnado con necesidades educativas específicas por incorporación tardía al sistema educativo.
Artículo 78	Favorecer medidas para el alumnado de incorporación tardía.
Artículo 79	Programas de aprendizaje de la lengua vehicular y los aprendizajes básicos.

Fuente: elaboración propia (2007)

### 1.8. Balance

Una vez analizada la legislación existente podemos establecer algunas conclusiones. Contemplamos como, en la legislación más antigua, la presencia del alumnado inmigrante aparece recogida de manera “anecdótica”, se considera su presencia en las aulas de forma accidental. En un primer momento, estos niños y niñas son incluidos en la categoría de alumnado con “necesidades educativas especiales”. Constatamos, como poco a poco, la normativa va tomando conciencia de la diversidad y abandona poco a poco ese carácter homogeneizador, abandono que pasa necesariamente por el reconocimiento de las diferencias individuales del alumnado. Supone por tanto, entender que la educación y, por ende, la escuela deben adaptarse a esas particularidades.

Se ha legislado para promover la presencia de alumnado extranjero en las aulas en términos de asimilación, más que desde la pretensión de desarrollar una Educación Intercultural y el enriquecimiento de todo el alumnado.

Encontramos un profundo cambio, a partir de los años noventa, que es cuando aparece el tratamiento intercultural con la LOGSE, en la que se empieza a tratar e insistir en estos temas.

Con el Real Decreto 299/1996 aparece la Educación Compensatoria atribuyéndose un carácter preventivo y normalizador, para evitar la segregación.

El alumnado extranjero poco a poco, deja de ser objeto de tratamiento diferenciado y por el hecho de serlo no debe presentar “necesidades educativas especiales”. Algunos pueden presentar necesidades educativas específicas, como el desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela, por haberse incorporado tardíamente.

Se hace presente ya la importancia del aprendizaje de la lengua para la integración en el aula y para otros aprendizajes posteriores. Curiosamente se contemplan ya en 1999 los grupos de aprendizaje de la lengua y cómo deben de constituirse: nunca más de ocho alumnos por grupo, ni más de ocho horas y el alumnado debe asistir a aquellas áreas donde puedan estar integrado: Plástica, Educación Física...

## **2. Desarrollo normativo para la atención educativa del alumnado inmigrante. Las medidas de atención lingüística en las distintas comunidades**

### **2.1. Introducción**

La mayoría de las medidas adoptadas por las comunidades autónomas para atender al alumnado inmigrante son más o menos comunes a todas ellas, ya que siguen las directrices establecidas para todo el Estado en las leyes educativas básicas: LODE, LOGSE, LOPEG y LOCE, LOE... En ellas se propone la necesidad de desarrollar una serie de medidas destinadas a compensar las desigualdades en la educación.

Las comunidades autónomas, en el ejercicio de su competencia en materia de educación, han ido concretando los principios de las leyes básicas del Estado en políticas compensatorias para el tratamiento de las desigualdades del alumnado. En este sentido, elaboran políticas educativas propias para hacer frente a la incorporación del alumnado inmigrante según las condiciones y características peculiares de su territorio. Encontramos a su vez, normativa muy diversa para atender a esa diversidad. Así, algunas comunidades han elaborado planes de atención a la diversidad y al alumnado

---

inmigrante, donde se refleja cómo se realizará el proceso de acogida, las medidas organizativas y curriculares, la atención a la diversidad lingüística y cultural, otras han elaborado solamente reales decretos o resoluciones mucho más genéricas.... En fin, encontramos una muy amplia variedad de medidas.

Ya hemos visto como el aprendizaje de la lengua es una necesidad básica del alumnado para poder integrarse en el ámbito escolar. El conocimiento de la lengua resulta imprescindible para realizar el aprendizaje del currículo. Por este motivo, la mayoría de las comunidades autónomas considera conveniente que el alumnado inmigrante, al inicio de su escolarización, cuente con un periodo de adaptación. Como norma general vemos como las actuaciones específicas dirigidas a la consecución de este objetivo tienen un carácter transitorio y se llevan a cabo por profesores dedicados especialmente a este cometido. Veremos posteriormente si tienen algún perfil o formación determinada.

De esta manera, paralelamente a las aulas de Compensatoria, en muchas comunidades se han habilitado aulas específicas en las que los niños inmigrantes recién llegados son escolarizados de forma provisional por periodos variables de tiempo (un trimestre, un semestre e incluso, un curso escolar completo) y cuyo fin exclusivo es la enseñanza de lo que la Administración define como lengua vehicular. Estas aulas reciben diferentes nombres dependiendo de la comunidad autónoma: aulas Enlace, aulas ALISO, aulas de Acogida. En ellas se atiende a un número limitado de escolares que oscila entre siete y quince alumnos y que permanecen en ellas un número variable de horas semanales dependiendo de las comunidades autónomas.

Antes de comenzar el análisis, realizaremos algunas precisiones. De todos es sabido, que aunque necesario, el estudio y análisis de la legislación educativa es arduo. Por ello, para “remediarlo” en lo posible, se ha intentado presentar sus resultados de forma sintética, adjuntando en cada apartado un cuadro resumen, donde aparece lo más relevante que esa legislación en concreto aporta. Además, hemos realizado un estudio comparativo entre las distintas aulas de inmersión lingüística que existen en cada comunidad, que aparece íntegramente en el Anexo V.

Puede observarse, además, como la información entre comunidades es desigual en extensión. En algunos lugares el desarrollo normativo es prolijo, creando distintas medidas de atención educativa al alumnado inmigrante y en otras muy escaso (véase La Rioja, Galicia...), funcionando prácticamente con la normativa existente antes del paso de las transferencias educativas a las distintas comunidades. No obstante, hemos procurado realizar una búsqueda exhaustiva de información, facilitada en muchos casos por las

diferentes páginas web educativas o bien llamando directamente a las diferentes Consejerías o centros de recursos de Educación Intercultural existentes. Nuestro objetivo: analizar la normativa que existe en todas ellas y en concreto los programas para el aprendizaje de la lengua vehicular.

## **2.2. Medidas para el aprendizaje de la lengua vehicular en las distintas comunidades**

El objeto del trabajo es analizar y describir las diferentes medidas adoptadas por las distintas comunidades autónomas españolas para la atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español. A continuación, realizaremos un análisis exhaustivo del desarrollo normativo específico existente y la descripción de medidas diseñadas a tal fin. Para ello se ha analizado las medidas y la legislación existentes en el curso 2007-2008. Apuntemos como principal característica la heterogeneidad de las distintas actuaciones, tanto en su naturaleza como en el rango de la legislación. Así, en algunos casos las actuaciones se insertan en leyes, en otros en modelos, en planes generales... otras incluso, no tienen legislación específica desarrollada y sigue vigente la de antes del paso de las transferencias a las comunidades autónomas.

### **2.2.1. Comunidad de Andalucía: Las Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ATALs)**

En primer lugar, debemos mencionar la Ley de Solidaridad en la Educación (Ley 9/1999, de 18 de noviembre), donde se regulan un conjunto de medidas compensadoras dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales o de compensación educativa. En 2001 la Consejería de Educación y Ciencia elaboró un *Plan para la Atención Educativa al Alumnado Inmigrante*. El plan propone algunas medidas para el aprendizaje de la lengua vehicular por el alumnado inmigrante, en concreto las siguientes:

- Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante.
- Creación de aulas temporales de Adaptación lingüística (ATAL).
- Apoyo a programas para el aprendizaje y desarrollo de la lengua y cultura maternas.
- Elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua materna del alumnado inmigrante.

Como recurso específico para el aprendizaje del español se crean las ATALs. Aparecen reguladas en la *Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del*

alumnado inmigrante y especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Acogen alumnado escolarizado a partir del 2º Ciclo de Primaria hasta Educación Secundaria. Los alumnos y alumnas pueden permanecer en ella un año y, de forma excepcional, dos. El número máximo de horas de apoyo fuera del aula ordinaria será de diez horas semanales en Primaria y quince en Secundaria, tiempo en el que se refuerza el aprendizaje del español. El grupo no podrá exceder de doce alumnos.

*Cuadro 5.6. Normativa de la comunidad de Andalucía sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

<i>Ley de Solidaridad en la Educación. 1999</i>
<i>Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante. 2001</i>
<i>I Plan integral para la inmigración en Andalucía (2001-2004)</i>
<i>Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar (BOA Nº 80, DE 06/07/2001)</i>
<i>Decreto 1/2002 de 9 de enero, por el que se aprueba el I Plan integral inmigración en Andalucía (B.O.J.A. nº 17, de 09/02/2002)</i>
<i>Decreto 167/2003 de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (B.O.J.A nº118 de 23/06/2003)</i>
<i>Orden de 5 de septiembre de 2005, por la que se establece la composición y funciones de los órganos de asesoramiento y coordinación contemplados en el Plan de fomento del plurilingüismo (B.O.J.A. Nº 191, DE 29/09/2005)</i>
<i>Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza (2005)</i>
<i>II Plan integral para la inmigración en Andalucía (2006-2009)</i>
<i>Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística</i>

Fuente: elaboración propia (2008)

### **2.2.2. Comunidad de Aragón: Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes**

En la Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, donde se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar, se dispone que la administración establecerá “programas de adquisición y desarrollo de la lengua de acogida para el alumnado inmigrante”, así como que facilitará “los acuerdos necesarios con instituciones y entidades para el mantenimiento y difusión de la lengua y cultura de origen de los inmigrantes residentes en la comunidad autónoma de Aragón”. Establecen las siguientes actuaciones para Educación Infantil y Educación Primaria:

- Medidas curriculares: adecuación del currículo a las necesidades del alumnado; diseño de actividades que potencien el desarrollo de sus capacidades básicas fomentando metodología cooperativas y activas, la inclusión en el currículo de elementos de las distintas culturas y grupos sociales presentes en el centro; desarrollo de las competencias comunicativas y elaboración de materiales adecuados a las características del alumnado.
- Medidas organizativas: incluye la adecuación de horarios a las necesidades del alumnado en actividades lectivas y complementarias, agrupamientos flexibles e intervenciones puntuales fuera del aula con otro profesorado.
- Medidas tutoriales: el seguimiento individualizado del alumnado, acercamiento de las familias al centro y el desarrollo de programas familia-escuela.

En cuanto a la Educación Secundaria, recoge los apoyos individualizados dentro del aula, desdoble de grupos, agrupamientos flexibles, grupos de apoyo y unidades de intervención educativa específica. Así, recoge que *“el aprendizaje instrumental de la lengua será un objetivo prioritario para su adecuada normalización”*. Las actuaciones específicas de cara a conseguir este objetivo tendrán un carácter transitorio limitándose al tiempo estrictamente necesario y se llevarán a cabo, en su caso, por profesorado específico, a tiempo parcial y durante un periodo flexible dependiendo de las características del alumnado.

En cuanto a los programas de inmersión y refuerzo del castellano en Primaria (especialmente en el último ciclo), se trata de grupos de apoyo impartidos por profesores que atienden las necesidades de inmersión lingüística de aquel alumnado cuyo conocimiento del español sea nulo. La asistencia a estos grupos es de al menos seis horas semanales.

En el año 2006 se regulan las *“Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes”* en los Institutos de Secundaria. Se establece la constitución en aquellos centros autorizados para el desarrollo de un Aula de Español. En este aula los alumnos y alumnas trabajan durante ocho horas a la semana. El número de alumnos oscilará entre seis y doce y el responsable será preferentemente un profesor del Departamento de Lengua y Literatura de la plantilla del centro. El tiempo máximo de permanencia será de dos años. Es interesante la recomendación realizada al profesorado para que elaboren las programaciones de estas aulas en función del MCER, en concreto según los niveles A y B1. Además, se han creado de forma experimental clases para el aprendizaje y refuerzo del español para alumnado inmigrante recién llegado que no tienen un dominio pleno de la lengua, además del que reciben por las mañanas en sus centros. Estas clases tienen un carácter voluntario y se

imparten en el Centro Aragonés de Recursos para la Educación Intercultural (CAREI), que sería el homólogo del CREI, (Centro de Recursos de Educación Intercultural) que hay en nuestra comunidad, Castilla y León.

*Cuadro 5.7. Normativa de la comunidad de Aragón sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

Orden de 25 de junio de 2001, por la que se establecen medidas de intervención educativa dirigidas, entre otros a alumnos inmigrantes y entre cuyos objetivos se encuentran la adquisición de las competencias comunicativas y lingüísticas básicas en la lengua de acogida y la potenciación de las distintas culturas. (BOA nº 80, de 06/07/01)
Orden de 25 de junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales para que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecida o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar (BOA nº 80, de 06/07/2001)
Resolución de 25 de enero de 2005, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se autoriza el programa experimental de acogida y de integración de alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo
Resolución de 25 de mayo de 2006, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se regula, con carácter experimental, el programa de atención a la diversidad "Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes" en los Institutos de Educación Secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma (BOCA nº 241, de 05/07/2006)

Fuente: elaboración propia (2008)

### **2.2.3. Principado de Asturias: Aulas de Adaptación Sociolingüística**

La Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias organiza la atención al alumnado inmigrante bajo el epígrafe de Atención a la Diversidad. Las actuaciones de compensación educativa de centros docentes sostenidos con fondos públicos se organizan en la Orden de 22 de junio de 1999.

Como medida de atención al alumnado susceptible de compensación educativa aparecen los Centros de Atención Educativa Preferente (CAEP). Son aquellos cuyo objetivo principal es escolarizar a un determinado porcentaje de alumnado con necesidades de compensación educativa. Surgen tras el estudio realizado en el curso 2003/04 para detectar las necesidades de compensación educativa de los centros. Tienen prioridad en la dotación de recursos económicos y humanos.

Proponen las *aulas de Acogida* para aquellos alumnos y alumnas que se incorporan tardíamente al sistema educativo y no conocen la lengua. Entre sus objetivos se encuentra la enseñanza del español y el desarrollo de hábitos escolares y habilidades sociales. Se encuentran ubicadas en zonas donde se asienta el mayor porcentaje de población inmigrante. Aparece legislación

diferenciada para alumnado de Primaria y Secundaria. El alumnado acude a ellas durante unas horas de la jornada escolar, con un máximo de duración de un curso escolar. Para el segundo y tercer ciclo de Educación Primaria los centros pueden solicitar el apoyo de un profesor itinerante perteneciente a una de estas aulas para que acuda al centro, durante un máximo de un trimestre y diez horas semanales.

Cuentan también con el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, enmarcado dentro del espacio de cooperación institucional existente entre España y Portugal.

*Cuadro 5.8. Normativa de la comunidad de Asturias sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

<i>Circular de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación sobre las Aulas de Acogida y acceso al Currículo en Educación Primaria para alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (2006-2007)</i>
<i>Circular de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación sobre las Aulas de Acogida y acceso al Currículo en Educación Secundaria para alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (2006-2007)</i>
<i>Circular de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación sobre las Aulas de Acogida y acceso al Currículo en centros concertados para alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (2006-2007)</i>

Fuente: elaboración propia (2008)

#### **2.2.4. Comunidad autónoma de Baleares: Plan de Acogida Lingüístico y Cultural (PALIC)**

Encontramos el Programa de Acogimiento Lingüístico y Cultural, que se destina a alumnado de incorporación tardía que cursa estudios en los institutos de Educación Secundaria de las Islas Baleares. Aparece regulado en la orden del 14 de junio de 2002. Las medidas principales que señala son:

- La inclusión de medidas específicas para la atención en los centros educativos (proyecto educativo de centro, proyectos curriculares,...), con especial incidencia en el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Acogida Lingüístico-Cultural (PALIC).
- La realización de actividades extraescolares mediante convenios con instituciones y organizaciones: *Tallers Interculturals*, Programa *"Vivim Plegats"*...

El PALIC puede adoptar tres modalidades: taller de lengua y cultura; aula de acogida y refuerzo lingüístico.

Los objetivos de los dos primeros son proporcionar un conocimiento suficiente de las características culturales, lingüísticas e históricas de la

comunidad y ayudar a adquirir la competencia lingüística que corresponde a un nivel elemental de la lengua catalana. También trabajar el vocabulario científico básico de las materias de matemáticas y de conocimiento social y natural, mediante adaptaciones curriculares. La diferencia principal entre el taller de lengua y el aula de acogida, es que el primero atiende a alumnado que procede de países de lengua no románica.

Encontramos también el Equipo de Apoyo al Alumnado de Incorporación tardía (ESAIT) que presta asesoramiento y ayuda para el desarrollo de programas que acojan a este alumnado.

*Cuadro 5.9. Normativa de la comunidad de las Islas Baleares sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

Orden de 14 de junio de 2002, por la que se regula la elaboración y ejecución del Programa de Acogimiento Lingüístico y Cultural dirigido a alumnado de incorporación tardía al sistema educativo en las Islas Baleares que cursa estudios en los institutos de Educación Secundaria (BOIB nº 80. 04/07/2002)

Fuente: elaboración propia (2008)

### **2.2.5. Comunidad autónoma de Canarias: Programas de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural (PADIC)**

En la Orden de 19 de mayo de 1995 se establecen las acciones de carácter específico de compensación educativa en la comunidad canaria.

En la Resolución de 28 de febrero de 2003 se dictan instrucciones para la regulación de la oferta de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares que impartan Educación Secundaria Obligatoria. Aparecen los Programas de Atención a la Diversidad Idiomática y Cultural (PADIC), como medida de atención a la diversidad con carácter extraordinario. El objetivo de estos programas es *“superar la barrera idiomática cuando existe y mejorar la competencia comunicativa del alumnado en general, de forma que se facilite el acceso al currículo ordinario”*.

De forma sintética, podemos señalar que los ejes de estos programas son la Educación Intercultural y la educación lingüística. Para alumnado no hispanohablante se decide que el *“alumnado asistirá al aula de apoyo idiomático un máximo de 5 horas semanales y el tiempo restante estos alumnos y alumnas estarán integrados en el aula ordinaria con el resto de sus compañeros”*. Determina que los contenidos serán desarrollados priorizando la adquisición de las competencias comunicativas, aplicando

metodologías propias de las áreas de Lenguas Extranjeras y atendiendo a las características específicas de este alumnado.

Especialmente reseñable es la propuesta de una optativa en Educación Secundaria llamada *Español como Lengua Extranjera*, con su currículo correspondiente, como el de otra asignatura más. Aparece regulado en la Resolución de 15 de octubre de 2004 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el currículo y una concreción del español como segunda lengua en contexto escolar (BOC nº 212, 03/11/2004). Los alumnos y alumnas pueden optar a ella como materia optativa complementaria en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria.

*Cuadro 5.10. Normativa de la comunidad de las Islas Canarias sobre atención educativa del alumnado inmigrante*

<i>Orden de 19 de mayo de 1995, donde se establecen las acciones de carácter específico de compensación educativa en la comunidad autónoma de Canarias.</i>
<i>Resolución de 28 de febrero de 2003 se dictan instrucciones para la regulación de la oferta de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria</i>
<i>Resolución de 15 de octubre de 2004 de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se establece el currículo y una concreción del español como segunda lengua en contexto escolar (BOC nº 212, 03/11/2004)</i>
<i>Resolución de 29 de marzo de 2006, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad de los centros escolares que imparten Enseñanza Básica.</i>

Fuente: elaboración propia (2008)

### 2.2.6. Comunidad de Cantabria

La Consejería de Educación y Juventud ha elaborado el Plan de Atención Educativa al Alumnado Extranjero de la Comunidad de Cantabria. El Plan prevé que el alumnado extranjero se integre en el aula normalizada en actividades de compensación educativa, en aulas de inmersión lingüística o en una versión combinada de estas dos últimas, dependiendo de su nivel de conocimiento de la lengua y de su conocimiento curricular.

En un plano más detallado de actuación, los centros deben incorporar, dentro de sus Proyectos Curriculares, un Plan de Atención a la Diversidad (PAD) que debe explicitar cuál es el Programa de Acogida de ese centro. El PAD debe incluir un análisis de la situación de partida y valoración de necesidades, la determinación de objetivos, las medidas propuestas (ordinarias y extraordinarias), una valoración de recursos disponibles y los procedimientos de seguimiento, evaluación y revisión.

Aquellos alumnos y alumnas que desconocen o tienen un escaso dominio de la lengua española, tanto a nivel oral como escrito, podrán incorporarse al aula de inmersión lingüística en un primer momento, se debe asegurar que la permanencia del alumno en el aula de inmersión no supere la mitad del horario lectivo, así como que el periodo de asistencia al aula sea el menor posible para alcanzar un nivel de competencia lingüística básico. De igual modo, durante el tiempo que asiste al aula de inmersión, debe participar con sus compañeros en aquellas áreas que más propician la relación, como Educación Física, Música y Plástica.

Proponen la figura del *Coordinador de Interculturalidad* que será el encargado de realizar la valoración inicial del alumnado extranjero y de minorías étnicas que se incorpora tardíamente a nuestro sistema educativo, con el fin de hacer una propuesta de escolarización ajustada. También trabajará en pos de favorecer su integración escolar y social principalmente a través del Plan de Acogida. Colaborará con el profesorado en la planificación y desarrollo de medidas de atención a la diversidad y especialmente en lo referente a la enseñanza del español a través del curriculum.

Se propone la creación del *Equipo de Interculturalidad*. Destacamos su labor en la incorporación del alumnado al centro de Educación Primaria y en el desarrollo de una competencia comunicativa inicial en español. Además de atender las necesidades del alumnado extranjero para que adquieran competencia comunicativa en español, orientarán al profesorado en todo lo relacionado con la atención al alumnado extranjero.

*Cuadro 5.11. Normativa de la comunidad de la Cantabria sobre atención educativa del alumnado inmigrante*

<i>Instrucciones de la Dirección General de Coordinación y Política educativa que regulan las actuaciones de compensación de desigualdades derivadas de circunstancias socioculturales en centros públicos y privados concertados de la comunidad autónoma de Cantabria para el curso 2007/08</i>
<i>Resolución de 28 de febrero de 2003, se dictan instrucciones para la regulación de la oferta de materias optativas de carácter complementario y para la elaboración, aprobación y desarrollo del Plan de Atención a la Diversidad de los centros escolares que impartan Educación Secundaria Obligatoria</i>
<i>Plan de Interculturalidad (2005).</i>

Fuente: elaboración propia (2008)

### **2.2.7. Comunidad de Castilla la Mancha: Equipos de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado (EALI)**

La respuesta educativa a la diversidad del alumnado en esta comunidad se regula en el Decreto 138/2002, de 8 de octubre de 2002. La primera medida es la confección de un Plan de Atención a la Diversidad, se menciona como medidas ordinarias de apoyo y refuerzo educativo “*los grupos específicos para el aprendizaje de la lengua castellana por el alumnado inmigrante o refugiado que desconoce el idioma*”.

En el curso 2002-2003 la Consejería de Educación y Cultura crea, con carácter experimental, Equipos Itinerantes de Apoyo Lingüístico al alumnado Inmigrante o Refugiado que desconoce el idioma (EALI). Aparece regulado en la orden de 8 de julio de 2002, la estructura, el funcionamiento y modelo de intervención de estos equipos. La labor de estos equipos no es sólo el desarrollo de la competencia comunicativa de este tipo de alumnado, sino también colaborar con el profesorado en los programa de acogida, para conseguir la integración de los estudiantes en el aula normalizada. También les proporcionarán orientaciones y materiales que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje. El profesorado de estos equipos depende directamente del Delegado Provincial de Educación y Cultura. La atención al alumnado se ofrece varios días a la semana, coincidiendo con el apoyo en las áreas instrumentales y estableciendo un periodo aproximado de intervención de un trimestre escolar.

*Cuadro 5.12. Normativa de la comunidad de Castilla la Mancha sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

<i>Decreto 138/2002, de 8 de octubre de 2002 que regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.</i>
<i>Orden 8 julio de 2002 que regula la estructura, el funcionamiento y el modelo de intervención de los equipos Itinerantes de Apoyo Lingüístico al Alumnado Inmigrante que desconoce el idioma.</i>

Fuente: elaboración propia (2008)

### **2.2.8. Comunidad de Cataluña: Programas de inmersión lingüística (PILs) y Talleres de Adaptación Escolar (TAE)**

La Generalitat de Cataluña creó en 1978 el Servei de l'Ensenyament del Català (SEDEC), donde además de las propuestas para Educación Infantil, Primaria y Secundaria, encontramos *Vincles*, la propuesta didáctica para la enseñanza del catalán a estudiantes de incorporación tardía. Este servicio ha sido el encargado de promover los Programes d'Inmersió Lingüística (PIL). Además, el Departamento de Enseñanza puso en funcionamiento durante el

---

curso escolar 1998-1999 los Talleres de Adaptación Escolar y de Aprendizajes Instrumentales Básicos, que tienen como objetivo cubrir las necesidades del alumnado que se incorpora de forma tardía al sistema educativo.

A finales del curso 2003-2004 publican el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (plan LIC), que recoge las actuaciones para el alumnado de nacionalidad extranjera entre el 2003-2006. Tiene siete anexos donde se concretan algunos de los aspectos del Plan: el Plan de Acogida y de Integración, el Proyecto Lingüístico, Educación Intercultural, Aula de Acogida, Taller de Adaptación Escolar, Planes de Entorno y la Formación para los centros con Aulas de Acogida. Posteriormente, han añadido cuatro nuevo anexos: Plan para el alumnado de la comunidad gitana, Protocolo a seguir para el establecimiento de clases de las lenguas y de las culturas de origen del alumnado de nacionalidad extranjera en horario extraescolar, Plan educativo de entorno y la situación de la lengua en los centros educativos.

Conciben las Aulas de Acogida, no como espacio físico, "sino como un conjunto de estrategias para garantizar un aprendizaje intensivo de la lengua". Es un marco de referencia y un entorno de trabajo en el centro educativo, que ayuda a la rápida integración del alumno. Esta estructura organizativa contará con unas medidas curriculares y metodológicas y se considera un conjunto de estrategias del centro para atender a un alumnado determinado. En Educación Secundaria se podrá tratar de un espacio físico. Entre las estrategias que implica el Aula de Acogida encontramos: el tutor de acogida, la organización del tiempo curricular del alumno (se explicita una duración máxima de doce horas para el aprendizaje intensivo de la lengua) y no debe interferir en aquellas materias que facilitan su socialización. Se contemplan pautas para el profesorado de las diferentes áreas para reforzar el proceso de enriquecimiento lingüístico y cultural. La metodología del aula responde a la globalización, la realización de actividades funcionales, el trabajo cooperativo y el desarrollo de relaciones personales positivas. Por tanto, tiene un carácter abierto. El responsable directo del aula es el tutor de acogida que se convierte en referente para el alumnado extranjero, es el encargado de gestionar el aula, de realizar las evaluaciones iniciales, de promover la integración del alumnado en su aula de referencia y de mediar entre el centro y la familia.

Proponen, además, los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE) que atienden al alumnado de nacionalidad extranjera que se incorpora en la Educación Secundaria y que desconoce las dos lenguas oficiales. Se ubican en un centro de Secundaria y consisten en unidades escolares en las que se incorpora transitoriamente (máximo un curso escolar) el alumno. La programación incluye tanto el aprendizaje de la

lengua catalana como la introducción a los aprendizajes de la lógica matemática y al conocimiento del medio social y natural, a la vez que se educan los hábitos escolares.

*Cuadro 5.13. Legislación de la comunidad de Cataluña sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

<i>Plan de Ciudadanía e inmigración (2005-2008)</i>
<i>Plan para la Lengua y la Cohesión social (2006)</i>
<i>Resolución de 1 de julio, que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes públicos de Educación Infantil y Primaria (2005).</i>

Fuente: elaboración propia (2008)

### **2.2.9. Comunidad de Extremadura: Aula Temporal de Adaptación lingüística y Aula de Compensación lingüística**

Desde el ámbito sociocomunitario el alumnado inmigrante es atendido desde el Plan Integral de Inclusión Social y desde el educativo, con los planes globales para la atención educativa del alumnado inmigrante. Uno de ellos es el Plan Integral de Apoyo a la Diversidad Cultural que amplía, desde diferentes áreas, la oferta educativa para atender mejor a las necesidades del alumno extranjero. Otro es el Programa Muse, que incorpora el aprendizaje de las artes como vehículo de acceso a las diferentes culturas.

Se desarrollan Programas de Acogida destinados a la integración del estudiante inmigrante en el centro escolar contando, para ello, con la figura del mediador intercultural o intérprete cuya función es servir de enlace entre éste, sus familias y los centros escolares.

Se potencian programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española mediante las Aulas Temporales de Adaptación lingüística, al tiempo que asiste al aula ordinaria, prioritariamente a aquellas áreas con menor contenido lingüístico. Además, en los centros cercanos a la frontera portuguesa se desarrolla el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa, en colaboración con la Embajada de Portugal en España.

Se atiende a las necesidades de las familias del inmigrante recogidas en el Plan Integral de Apoyo a la Diversidad Cultural así como en el Plan de Apoyo a la Participación educativa.

*Cuadro 5.14. Legislación de la comunidad de Extremadura sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

<i>Plan de Inclusión Social. 2005-2007</i>
<i>Instrucción conjunta de las Direcciones Generales de Ordenación, Renovación y Centros de Formación Profesional y Promoción Educativa relativa a determinados aspectos del proceso de admisión de alumnado con necesidades educativas derivadas de déficits sociales y culturales y de necesidades educativas específicas, de marzo de 2005</i>

Fuente: elaboración propia (2008)

### **2.2.10. Comunidad autónoma de Galicia: Grupos de Adquisición de Lenguas**

Entre los documentos encontramos la Orden del 20 de febrero de 2004 por la que se establecen medidas de atención específica con alumnado extranjero. Han elaborado así mismo un Plan de Acogida, con orientaciones para su mejor desarrollo.

Desde un enfoque multicultural se disponen medidas orientadas a paliar el desconocimiento de las dos lenguas oficiales a través de Grupos de Adquisición de las Lenguas y el desfase curricular a través de los Grupos de Adaptación a la Competencia Curricular. En concreto, los grupos de Adquisición de las Lenguas son agrupamientos flexibles dirigidos al alumnado que desconozca completamente las dos lenguas oficiales de Galicia y tienen como finalidad proporcionar una formación inicial en las lenguas vehiculares de la enseñanza. En cuanto a los grupos de adaptación de la competencia curricular, están dirigidos al alumnado que presente un desfase curricular de dos o más años al que correspondería por su edad, de manera que se les posibilite la plena incorporación al curso en el que están escolarizados.

Las aulas de inmersión lingüística reciben, como ya se ha dicho, el nombre de *Grupos de Adquisición de Lenguas*, están dirigidos a alumnado de Primaria y Secundaria, aunque también pueden acoger a niños de Educación Infantil. La estancia en ella se limita a un trimestre. Comentaremos el excesivo número de horas que los alumnos y alumnas permanecen en ella: se habla de entre 10 y 20 horas en Educación Primaria y de 24 horas para el alumnado de Educación Secundaria.

*Cuadro 5.15. Legislación de la comunidad de Galicia sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

Decreto 247/1995, por el que se desarrolla la Ley 3/1983, de Normalización Lingüística, para su aplicación a la enseñanza en lengua gallega en las enseñanzas de régimen general impartidas en los diferentes niveles no universitarios (DOGV Nº 178, 15/09/1995)
Orden de 20 de febrero de 2004, por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero (DOG nº 40, de 26/02/2004)
Plan de Acogida al Alumnado Extranjero
Decreto de 124/2007 de 28 de junio de 2007 por el que se regula el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo (DOG nº 125 de 29.06.2007)

Fuente: elaboración propia (2007)

### **2.2.11. Comunidad autónoma de la Rioja: aulas de inmersión lingüística**

La atención educativa al alumnado inmigrante en La Rioja se realiza dentro del aula por profesorado de Educación Compensatoria. Es escasa la normativa específica al respecto de esta comunidad, rigiéndose por la normativa anterior al paso de las competencias educativas. Sí hemos encontrado referencia a aulas de inmersión lingüística (CIDE, 2005) en Educación Secundaria, donde los estudiantes acuden a las aulas de inmersión lingüística disponibles en Logroño, donde suelen permanecer entre tres y seis meses. En aquellos municipios donde no existe aula de inmersión lingüística, la atención al alumnado inmigrante se realiza o a través de un programa de compensación educativa o a través de clases de apoyo con profesorado especializado.

*Cuadro 5.16. Legislación de la comunidad de La Rioja sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

Plan de Inmigración 2004-2007
-------------------------------

Fuente: elaboración propia (2008)

### **2.2.12. Comunidad autónoma de Madrid: el Programa Escuelas de Bienvenida. Las Aulas de Enlace**

Entre los recursos creados para la atención lingüística del alumnado inmigrante, encontramos el SAI y el programa de Escuelas de Bienvenida, con las *aulas de Enlace*.

El *Servicio de Apoyo Itinerante al Alumnado Inmigrante* (SAI) colabora en la incorporación educativa del alumnado inmigrante. Trabaja en centros donde no hay profesorado de Educación Compensatoria a los que acude

---

alumnado extranjero con desconocimiento del español. Las acciones que desarrolla en los centros son:

- Servicio de apoyo a centros: ayudas para desarrollar las competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado inmigrante de incorporación tardía.
- Servicio de orientación y asesoramiento: asesoramiento sobre el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción del alumnado inmigrante y la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo.

Las aulas de Enlace se crean para alumnado de Primaria y Secundaria. Esta comunidad ofrece una legislación extensa y exhaustiva al respecto. Concreta el tiempo de asistencia al aula en un periodo máximo de asistencia “efectiva” de nueve meses, a lo largo de uno o dos cursos académicos. Van dirigidas al alumnado que se incorpore al último ciclo de Educación Primaria o durante Educación Secundaria. El número máximo de alumnos que asistan al aula es de doce. Insiste en la importancia de la socialización y de las relaciones sociales de estos chicos con alumnado autóctono y les proponen una serie de actividades de ocio y tiempo libre ofertadas desde el centro. La recopilación de la normativa de las diferentes comunidades autónomas que estamos exponiendo en este capítulo se realiza en el curso 2007, pero merece la pena destacar que durante el curso 2008-2009 aparece nuevas instrucciones sobre las **Aulas de Enlace. Escuelas de Bienvenida: Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros**. En este documento se concretan algunos aspectos no resueltos en la anterior legislación, como la promoción del alumnado de Educación Secundaria y la documentación oficial que debe acompañar a estos alumnos y alumnas, la organización del profesorado y su especialidad (se remarca que deben contar con una formación en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua o Lengua Extranjera) y experiencia en compensación educativa. Permite además la presencia en el aula de dos profesores de forma simultánea, recurso que permite una mayor atención individualizada y realización de actividades individuales y de pequeño grupo.

Destacamos también el Servicio de Traductores e Intérpretes (SETI) que facilita la traducción de documentos relevantes para facilitar la relación entre la familia y el centro y los Planes de Acogida.

*Cuadro 5.17. Legislación de la comunidad de Madrid sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

<i>Resolución de 4 de septiembre de 2000, por la que se dictan instrucciones para la organización de compensación educativa en las etapas de Educación Secundaria obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.</i>
<i>Plan Regional de Compensación Educativa, del 16 de noviembre de 2000</i>
<i>Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (BOCM nº 192, 14/08/2006)</i>
<i>Plan de Integración. 2006-2008</i>
<i>Circular de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante, durante el curso 2006/07 (28/08/2006)</i>
<i>Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de Enlace del Programa .Escuelas de Bienvenida. para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2007-2008.</i>

Fuente: elaboración propia (2008)

### **2.2.13. Comunidad de Murcia: las Aulas de Acogida**

En 2001 elabora el plan Regional de Solidaridad en Educación, donde se plantea el desarrollo de la Educación Intercultural, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia. Entre las medidas específicas de atención al alumnado inmigrante propone:

- Desarrollo de acciones destinadas a la adquisición del español, con ampliación de la dotación de recursos de apoyo a los centros que escolaricen alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa.
- Servicio de interpretes para apoyar la integración de inmigrantes que desconocen el español.

Como recurso específico para la enseñanza del español se crean las *Aulas de Acogida*. Su funcionamiento se encuentra regulado por la Orden de 16 de diciembre de 2005 (BORM de 31 de diciembre). Se establece como una medida para dar respuesta a las necesidades de aquellos centros educativos que escolaricen un número significativo de alumnado inmigrante. Se desarrollan en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y en Educación Secundaria. Se establecen grupos reducidos entre 10 y 15 alumnos. Interesante la propuesta organizativa que hacen, ya que se articula en tres niveles: el Nivel 1, con una estancia no superior a tres meses, que se limitará al aprendizaje de un nivel mínimo en lenguaje oral para el desenvolvimiento por el centro: horarios, funcionamiento de los servicios del centro, tiene una duración máxima de tres meses y una asistencia semanal de 15 horas en Educación Primaria y 21 en Secundaria... El Nivel 2, que no superará un

---

curso escolar, donde se trabajará de manera adaptada y globalizada Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Lengua Extranjera. Busca la funcionalidad en los aprendizajes. El modo de organización es por ámbitos en Educación Secundaria, en concreto el socio-lingüístico y el científico –tecnológico. Esta organización recuerda a la de los Programas de Diversificación Curricular, otra medida para atender la diversidad del alumnado. Tendrá una asistencia máxima de 12 horas en Educación Primaria y 18 en Educación Secundaria. En Educación Primaria se trabajarán las áreas de Lengua y Matemáticas. En el Nivel 3, se trabaja el acceso a las áreas de la escuela, realizando las adaptaciones curriculares que fueran necesarias. La tutoría de este alumnado se realizará de forma compartida entre el tutor del grupo de referencia y el del aula. El paso definitivo al aula de referencia se podrá realizar en cualquier momento del proceso en el que se considere que el alumno ha adquirido una competencia lingüística adecuada.

Cuentan con un programa específico de Español para Extranjeros, regulado en la Orden de 18 de octubre de 2007. Va destinado al alumnado de los cursos quinto y sexto de Primaria y al de Secundaria obligatoria, cuya lengua materna no sea el español o presenten graves carencias lingüísticas. En 3º y 4º de la ESO se impartirá dentro del espacio destinado a la materia optativa. Podrá implantarse en aquellos centros que escolaricen al menos cinco alumnos inmigrantes por cursos.

Cuentan con el Centro de Animación y Documentación Intercultural (CADI), un lugar muy interesante donde encontrar información. Responde a las demandas del profesorado, alumnado, padres y sociedad en general con el fin de compensar las desigualdades sociales y fomentar la igualdad real de oportunidades. Es un eje fundamental en el ámbito lingüístico mediante el asesoramiento y apoyo al profesorado en todo lo relacionado con la formación del alumnado en Español como Segunda Lengua.

Destacamos otras medidas, como el Portal Virtual Fortele-EL2, dentro del Programa de Formación del Profesorado, destinado a facilitar recursos, formación metodológica y didáctica a los profesores de español.

*Cuadro 5.18. Legislación de la comunidad de Murcia sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

<i>Plan Regional de Solidaridad en Educación de la Comunidad (2001)</i>
<i>Orden de 12 de marzo de 2002, por la que se regula el proceso de escolarización de alumnos extranjeros con necesidades educativas derivadas de situaciones sociales o culturales desfavorecidas en los centros sostenidos con fondos públicos (BORM nº 64, 16/03/2002)</i>
<i>Orden de 16 de diciembre de 2005 en las que se establecen y regulan las Aulas de Acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia 831/12/2005</i>
<i>Orden de 18 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico de Español para Extranjeros y se proponen orientaciones curriculares. (BORM de 6/11/2007).</i>

Fuente: elaboración propia (2008)

#### **2.2.14. Comunidad foral de Navarra: Programa de inmersión lingüística para la enseñanza del español a alumnado extranjero en los Institutos y Centros de Educación Secundaria**

En el año 2004 se regula la atención educativa al alumnado extranjero y de minorías socioculturalmente desfavorecidas. Para la enseñanza del español a alumnado extranjero se crea el *Programa de Inmersión Lingüística*, dirigido exclusivamente a alumnado de Educación Secundaria. La finalidad es el aprendizaje de la lengua española y favorecer el acceso a la cultura de acogida. Están ubicadas en determinados institutos y a ellas acuden alumnado, tanto de los propios centros como de otros institutos. El carácter es temporal. Encontramos perfectamente regulado el número de horas que este alumnado acudirá al aula, así como los contenidos. Para ello existe una programación oficial, un currículo del Programa de Inmersión Lingüística e integración socio educativa, que unifica los conocimientos que todos los chicos que asistan a un aula de inmersión deben aprender. Considera además los Niveles de Referencia del Marco Europeo. El tiempo de estancia es de cuatro meses, pudiendo incrementarse otros cuatro. El alumnado de Educación Primaria aprenderá la lengua junto al resto de los compañeros en su grupo y será atendido por el profesorado de Compensatoria y el profesor tutor.

En cuanto a la atención lingüística en el segundo ciclo de Primaria, se establece que los tutores aprovecharán sus restos horarios para realizar los apoyos al alumnado inmigrante organizando el aprendizaje y refuerzo de EL2 o de destrezas básicas para el aprendizaje.

*Cuadro 5.19. Legislación de la comunidad de Navarra sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

Orden Foral 253/2004, de 16 de septiembre, del Consejero de Educación, por la que se regula la atención educativa al alumnado extranjero y de minorías socioculturalmente desfavorecidas en la Comunidad Foral de Navarra (BON nº 88 24/07/2006)

Resolución 8/2007 de 17 de septiembre de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Inmersión Lingüística para la enseñanza del español a alumnado extranjero en los Institutos y Centros de Educación Secundaria (BON Nº 125, 05/10/2007)

Fuente: elaboración propia (2008)

### **2.2.15. País Vasco: Proyectos de refuerzo lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente incorporación**

En la Orden del País Vasco, del 30 de julio de 1998, aparecen como destinatarios los alumnos y alumnas que “*puedan precisar una adecuación lingüística para el aprovechamiento del entorno educativo por tratarse de otros entornos sociales*”. Entre las acciones propuestas encontramos:

- Programas de desarrollo de la lengua de acogida para el alumno recién llegado
- Experiencias de mantenimiento y difusión de la lengua y cultura propia de grupos minoritarios.

Como ya sabemos, existen dos lenguas oficiales, por tanto, el sistema educativo es bilingüe, siendo uno de sus objetivos, que al finalizar la enseñanza obligatoria, el alumnado tenga una competencia suficiente en ambas, por tanto, si no hay razones de carácter personal que lo justifiquen, todo alumno ha de ser capaz de aprender las dos. En los casos en los que el alumno inmigrante desconozca las dos, el centro escolar debe promover el aprendizaje de ambas, de forma prioritaria la lengua básica del modelo en el que se escolarice. Reciben el nombre de *Proyectos de Refuerzo Lingüístico* y acogen a alumnado de Primaria y Secundaria. También contemplan que el profesorado que dirija estas aulas cuente con experiencia profesional previa en la didáctica de las lenguas y en el tratamiento de la diversidad. Se conciben como espacios dentro del propio centro, con un carácter intermedio, ya que prepara para el aula ordinaria, abierto (solamente durante parte de la jornada escolar), intensivo y flexible (en cuanto al tiempo y a la estancia).

*Cuadro 5.20. Legislación del País Vasco sobre atención educativa del alumnado inmigrante.*

<i>Decreto 118/1998, de 23 de junio de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.</i>
<i>Orden de 30 de julio de 1998 del Consejero de Educación, Universidades de Investigación por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.</i>
<i>Orden de 7 de mayo de 2002, de la Consejería de Educación, Universidades de Investigación, que regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar (BOPV nº 86, 09/05/2002)</i>
<i>Programa de atención al alumnado inmigrante (9 de diciembre de 2003)</i>
<i>II Plan Vasco de Inmigración.</i>
<i>Instrucciones del Viceconsejero de Educación para los centros públicos y concertados de Educación Primaria y Secundaria sobre proyectos de Refuerzo Lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente incorporación para el curso 2006/2007.</i>

Fuente: elaboración propia (2008)

### **2.2.16. Comunidad Valenciana: Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)**

La Consellería de Cultura, Educación y Deporte, en el marco del convenio de colaboración suscrito con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales para el desarrollo de actuaciones de acogida e integración de personas inmigrantes así como de refuerzo educativo, impulsó con carácter experimental el Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en 29 centros docentes, durante el curso 2005-2006.

El *programa PASE* se desarrolla también en dos fases, una primera, dirigida a compensar las necesidades lingüísticas del alumnado y una segunda fase dirigida a compensar las necesidades de aprendizaje en las áreas instrumentales. La duración será entre tres y seis meses, en ningún caso excederá de un curso escolar. Los centros deben contar con un mínimo de ocho alumnos inmigrantes escolarizados bien en el tercer ciclo de Educación Primaria o en ESO. El alumno no podrá permanecer fuera del aula ordinaria más de tres horas diarias en Educación Primaria y no más de 4 en Educación Secundaria. En ESO la enseñanza se realizará por ámbitos: el sociolingüístico y el científico-técnico. Especifica como el alumnado deberá asistir a las áreas de Educación Física, Tecnología y optativas. Curiosamente, también explicita que el alumno debe asistir al área de Lengua Extranjera.

Cuadro 5.21. Legislación de la Comunidad Valenciana sobre atención educativa del alumnado inmigrante.

Orden de 4 de julio de 2001, de la Consellería de cultura y Educación, por la que se regula atención al alumnado inmigrante dentro de la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa y atención a la diversidad (DOGV nº 4.044, 17/07/2001)
Plan valenciano de inmigración. 2004-2007
Resolución de 15 de mayo de 2006, de la Dirección General de enseñanza, por la que se establecen los criterios y el procedimiento para la autorización del funcionamiento durante el curso académico 2006-2007, del Programa de Acogida al sistema Educativo (PASE) en centros sostenidos con fondos públicos, que impartan Educación Primaria o Educación Secundaria obligatoria (DOGV nº 5)

Fuente: elaboración propia (2008)

### 2.3. Castilla y León: las aulas ALISO (Aulas de Adaptación Lingüística y Social)

Llegamos en este punto a la revisión de la legislación promulgada por la Comunidad de Castilla y León. En este punto el análisis es más pormenorizado que para otras comunidades autónomas porque es el marco de referencia para el trabajo de esta investigación.

#### 2.3.1. Marco legislativo: el Plan Marco de Atención a la Diversidad en Castilla y León

La Consejería de Educación aprobó en 2004 en el Plan Marco de Atención a la Diversidad en Castilla y León. Se define como un instrumento más para garantizar la igualdad de oportunidades en educación, es en ese marco donde van a surgir estas aulas en nuestra comunidad. Comentaremos brevemente los aspectos más importantes del plan, que va dirigido a los integrantes de la comunidad educativa. Representa al alumnado inmigrante, como aquel que presenta necesidades en el ámbito educativo que se apartan de los márgenes de variabilidad previstos por el sistema educativo como de carácter común y ordinario. Estas necesidades son significativas cuando su presencia continuada dificulta un adecuado aprovechamiento educativo. Incluye en este apartado al alumnado que “*presenta necesidades educativas específicas en relación con su circunstancia de desventaja, así como al que manifiesta necesidades asociadas a su discapacidad o graves trastornos o al que muestra necesidades asociadas a una superdotación intelectual*”. Reconoce la diversidad como hecho universal y necesario y que uno de los objetivos de la educación es garantizar el principio de igualdad de oportunidades.

El plan se justifica por:

- La realidad física y demográfica como condicionante esencial.

- Las transformaciones observadas en el alumnado con necesidades educativas específicas.
- El marco normativo centrado en la calidad y en la igualdad de oportunidades.
- La progresiva conciencia autonómica sobre la diversidad.

Entre los objetivos del plan encontramos los siguientes:

- Conseguir una atención educativa de calidad respecto a las necesidades específicas y diferenciales que presenta el alumnado en Castilla y León.
- Lograr una respuesta autónoma y adaptada a las necesidades y características propias de nuestra comunidad.
- Atender de forma personalizada al alumnado que presenta necesidades educativas específicas en razón de su discapacidad, circunstancias de desventaja o sobredotación intelectual.
- Garantizar una forma rápida y eficaz adaptación del alumnado extranjero al centro y al entorno.
- Compensar los posibles desfases curriculares del alumnado extranjero y del alumnado en desventaja social y cultural.
- Adquirir unos adecuados niveles de competencia intercultural por parte de todo el alumnado.
- Lograr la plena asistencia del alumnado a clase.
- Impartir un currículo adaptado al nivel y características de la superdotación intelectual del alumno.
- Mejorar los niveles de integración conductual del alumnado con alteraciones del comportamiento en el ámbito escolar.
- Asegurar el acceso al currículo para alumnado con necesidades educativas especiales de acuerdo con el principio de igualdad de oportunidades.
- Garantizar una orientación personalizada en función de las características y necesidades del alumnado.
- Desarrollar las intervenciones en orientación.

El plan marco de Atención a la Diversidad se concreta en cinco planes específicos:

- Plan específico de Atención al Alumnado con necesidades educativas especiales
- Plan específico de Atención al Alumnado Superdotado intelectualmente.
- Plan de orientación Educativa.
- Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar.
- Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

### **2.3.1.1. Plan específico de Atención al Alumnado Extranjero y de minorías**

Nos fijaremos en el del Alumnado Extranjero y en algunos aspectos concretos clave para nuestro trabajo, como qué entiende por alumnado extranjero, quién es el alumnado de compensación educativa y las medidas curriculares que marca para atenderlo. Define “alumnado extranjero” como:

*“Aquel alumnado que no posee la nacionalidad española. Se trata, pues, de alumnos que han nacido en otro país, de padres sin nacionalidad española”.*

Considera al alumnado con necesidades de compensación educativa como:

*“Una clase de alumnado con necesidades educativas específicas. Se trata de un alumnado que presenta unas necesidades generalmente temporales, debidas fundamentalmente a sus circunstancias socioeconómicas o culturales, sin que se constaten circunstancias personales de discapacidad añadidas”.*

La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León está llevando a cabo un Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías, que contempla la aplicación de un amplio conjunto de medidas específicas para dar respuesta a las necesidades educativas que presenta el alumnado extranjero. Entre las medidas propuestas aparecen medidas de índole organizativa en los centros educativos entre las que encontramos:

- Inclusión de medidas específicas, favorables a la atención al alumnado extranjero escolarizado en el centro, en los distintos proyectos (proyecto educativo de centro, proyectos curriculares)
- Incidencia de estas medidas en el Plan de Acción Tutorial y el Plan de Apoyo al proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

En cuanto a las medidas de Atención Lingüística y Cultural del Alumnado Extranjero, están estrechamente relacionadas con las medidas de acogida y curriculares. Aparece el *Programa de Adaptación Lingüística y Social (Programa ALISO)*, que contempla tres tipos de medidas fundamentales:

- La generalización de aulas de Adaptación Lingüística y Social (aulas ALISO).
- Establecimiento de Equipos ALISO.
- Impulso de proyectos de Adaptación Lingüística Inicial, en centros que escolaricen alumnado extranjero, para que organicen el primer

aprendizaje, de forma intensa, que propicie su rápida inserción en el ámbito escolar.

Hasta este momento, no se han establecidos los Equipos ALISO, sino que se ha venido generalizando las aulas ALISO, fijas o itinerantes. No obstante, puede citarse el ejemplo de Salamanca, donde el profesorado de las aulas ALISO, funciona a modo de “equipo”: ofrece asesoramiento a los centros educativos y al profesorado, ofreciendo material didáctico adaptado. Realizan intervención directa con alumnado de incorporación tardía, pero no en grupo, sino que reciben dos o tres horas de apoyo individual a la semana. En otras provincias, como Segovia, crean aulas ALISO, algunas con carácter fijo y otras itinerantes. La diferencia entre ambas estriba en que las fijas están adscritas a un centro y reciben alumnado de fuera del centro. Las aulas itinerantes se van instalando en función de las necesidades de los centros, en aquellos que escolarizan un elevado número de inmigrantes.

Veremos a continuación la normativa que marca el funcionamiento de este programa, es decir, su funcionamiento desde el plano “oficial”. En capítulos posteriores analizaremos si en su praxis se mantiene lo plasmado en estas medidas.

### **2.3.2. Programa ALISO: Junta de Castilla y León. Las aulas ALISO: normativa reguladora**

El Programa ALISO (Programa de Adaptación Lingüística y Social) es un programa específico de inmersión lingüística y social de la Junta de Castilla y León. Entre sus objetivos prioritarios están el aprendizaje del castellano y la adquisición de habilidades sociales, costumbres y normas propias de nuestra cultura, que le faciliten al alumnado extranjero su proceso de integración en la comunidad educativa. Reconoce, pues, la importancia de la lengua vehicular como requisito indispensable para poder acceder al currículo y como instrumento de primer orden en el proceso de integración social.

Como ya hemos comentado anteriormente se halla enmarcado en el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* aprobado por *Orden de 29 de diciembre de 2004* y publicado por *Resolución de 10 de febrero de 2005*. Es en la *Instrucción 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa*, donde se desarrolla con detalle el Programa de Adaptación Lingüística y Social:

- Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.
- Instrucción 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa.

---

El programa ALISO supone la aplicación de un conjunto de medidas desde el sistema educativo para aportar una respuesta temporal a las necesidades lingüísticas y sociales que presenta el alumnado extranjero que se escolariza en Castilla y León con desconocimiento de la lengua castellana. El conjunto de medidas previstas se organizan en dos vertientes: medidas de intervención curricular e iniciativas de intervención complementaria. Esta intervención curricular se puede llevar a cabo a través de aulas fijas, intervenciones itinerantes de adaptación lingüística y social y proyectos de adaptación lingüística inicial (se supone que desarrollados por centros, para atender su propio alumnado).

Este programa se coordina desde la Consejería de Educación y podrá contar con la colaboración de distintas entidades<sup>31</sup>. A continuación haremos un análisis de la normativa que regula su funcionamiento, donde aparecen consignados los objetivos, la admisión del alumnado, la estancia en el aula....

### **2.3.2.1. Objetivos del programa**

- Conseguir un acceso más rápido a la lengua castellana por el alumnado extranjero con desconocimiento de ésta.
- Propiciar una rápida y eficaz adaptación de este alumnado extranjero a su centro educativo y a su entorno social.
- Facilitar el contacto y la comunicación del ámbito educativo con la familia.

### **2.3.2.2. Admisión del alumnado**

En cuanto al alumnado destinatario, el programa está dirigido a alumnos y alumnas escolarizados en centros ordinarios que no poseen conocimiento alguno de la lengua castellana, en concreto la normativa lo refleja como “*nivel nulo*”. Como requisitos complementarios para la inclusión en el aula de adaptación, podrán considerarse: estar matriculados en el centro donde esté situado el aula, la cercanía a este centro, ser alumno de Educación Primaria o de Educación Secundaria Obligatoria.

Plantea un procedimiento de admisión de “urgencia”. Así cuando el alumno llega al centro, se debe asegurar su admisión en el aula ALISO en un plazo máximo de 15 días. Aparece reflejada con carácter *imprescindible*, la

---

<sup>31</sup> Por ejemplo, existe un aula ALISO en un pueblo de la provincia de Segovia, en colaboración con Cruz Roja. Tiene un carácter extraescolar y se realiza en horario de tarde. Los niños que no conocen el español acuden a ella.

realización de una primera evaluación inicial, que determine que el alumno no conoce mínimamente el castellano. El responsable de la realización de esta evaluación será el tutor, que expresará por escrito su conformidad y lo pondrá en conocimiento del Jefe de Estudios. Es posible desde el centro, solicitar la colaboración del servicio de orientación correspondiente (Equipo de Orientación Educativa/Departamento de Orientación) para realizar una evaluación psicopedagógica. El profesional informará sobre la conveniencia de incluir al alumno en un aula de preadaptación, con independencia de que pueda necesitar otros apoyos específicos. La familia debe de estar informada de los pasos que se lleven a cabo, propiciando su colaboración en el proceso. Una vez realizado, el centro remitirá a la Dirección provincial de Educación el informe de evaluación y la propuesta de inclusión en el programa para que emita el correspondiente informe de conformidad, si procede.

### **2.3.2.3. Estancia en el aula y recursos**

La asistencia a estas aulas se concibe como una medida de carácter transitorio. Aparece reflejada como:

*“Una intervención de breve duración, que posibilite un nivel básico de comunicación en el ámbito escolar. La estancia en el aula de adaptación se organizará de forma que suponga semanalmente en torno al 50% del horario escolar. El resto del horario deberá permanecer integrado con los alumnos del centro de referencia en las distintas áreas y actividades del centro.”*

Explícitamente, por tanto, se incide en su carácter transitorio, breve y llamémoslos “compartido” (el trabajo se concibe conjunto con el del aula de referencia). En cuanto al tiempo de estancia no será superior a tres meses, teniendo en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje. Excepcionalmente podrá incrementarse el tiempo de estancia, previa aprobación de la Dirección Provincial. Como posteriormente veremos, son pocos los casos en los que este requisito se cumple y en muchas ocasiones, los alumnos y alumnas están durante un curso escolar, aun habiendo alcanzado el nivel básico de lengua exigido.

Las aulas se organizarán en grupos reducidos y el número de alumnos no será inferior a siete ni superior a diez. En función de las necesidades y posibilidades de organización, se pueden establecer hasta dos grupos de adaptación en una misma aula. Sobre el profesorado, lo único que se marca es que debe contar con “*características de idoneidad en el ámbito lingüístico o social*”.

---

En cuanto al funcionamiento del aula de adaptación se aclara que debe contar con los recursos ordinarios de aula y utilizará los materiales de uso colectivo del centro donde está ubicada.

Pero, ¿dónde se crearán estas aulas? Las aulas ALISO se ubicarán en aquellas zonas que lo necesiten, buscando la proximidad a los lugares de residencia habitual del alumnado extranjero. La distribución de las aulas de adaptación será propuesta por la Dirección Provincial y aprobada por la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. En la realidad concreta de Segovia, el año en que se crearon, ningún centro de Educación Primaria las quiso acoger y fueron a parar al colegio X, que fue el único que aceptó implantar el programa, pese a ser uno de los que menor población inmigrante escolariza (en torno a un 2 %). En cuanto al profesorado, está adscrito al centro donde se ubican.

#### **2.3.2.4. Plan de actuación: adaptación escolar y coordinación**

El profesor del aula ALISO realizará una programación anual donde aparezca: centro de pertenencia, características de la ubicación del aula, zona de escolarización asignada, previsiones iniciales en cuanto al número y característica del alumnado, objetivos planteados, contenidos previstos, metodología aplicable de acuerdo con las características del alumnado, tipo de evaluación e indicadores, materiales auxiliares disponibles o necesarios. No se marca ninguna programación concreta, simplemente se dice que:

*“Los contenidos están subordinados al objetivo de alcanzar, en el menor tiempo posible, una comprensión básica de los mensajes orales usuales de la vida cotidiana y escolar.”*

Se insiste en que debe adoptarse una metodología individualizada, que se adecue a las características y necesidades particulares de cada alumno. Se propone el trabajo en pequeño grupo. Se deja claro que la actuación de estas aulas debe estar en consonancia con el proceso de integración del alumnado en el centro de procedencia, facilitando los contactos en áreas como Educación Física, Música, Educación Artística, Tecnología. Otro aspecto importante es la necesidad de coordinación de los profesionales implicados, previamente a la incorporación al aula ALISO, una coordinación del profesorado de estas aulas con el centro donde el alumno está matriculado, así como con las distintas instancias administrativas u organizaciones que puedan estar aportando ayuda a la familia para propiciar su inserción inicial. Esta coordinación se iniciará a la llegada al aula y será continuada.

### **2.3.2.5. Otros tipos de respuesta educativa: atención itinerante**

Cuando el número de alumnos extranjeros con desconocimiento del castellano no alcance los umbrales requeridos para disponer de aulas fijas, se podrá organizar un sistema de atención itinerante para dar respuesta a las necesidades de varios centros. La atención será realizada por el profesorado del programa de Educación Compensatoria que, de forma individual o en equipo, se responsabilice de la atención de una zona determinada. Además, en función de las necesidades de los centros, este profesorado llevará a cabo, como cometidos fundamentales el apoyo puntual al alumnado con desconocimiento del castellano, el asesoramiento al profesorado en este tema y el aporte de materiales específicos.

### **2.3.2.6. Seguimiento y evaluación**

Se reconoce como una medida con “carácter experimental”, realizándose, por tanto, una evaluación continua, con objeto de analizar el grado de adecuación entre la programación inicial y el funcionamiento real. El profesor de cada aula elaborará una memoria final en la que especifique el seguimiento del plan de actuación, consecución de indicadores de evaluación, cumplimiento de los objetivos previstos y propuestas de mejora; que será remitida a la Dirección provincial para su informe y envío de una copia a la Dirección General de Formación profesional e Innovación Educativa.

## **3. Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística al alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas**

### **3.1. Ámbito de aplicación de las unidades de análisis**

Hasta ahora hemos profundizado en la normativa de atención lingüística que existe en cada comunidad. A continuación, nos centraremos en las aulas de inmersión lingüística o las medidas homólogas creadas en cada lugar, estudiando sus elementos configuradores: sus objetivos, duración, qué pretenden, dónde se insertan... Nuestro objetivo final: quedarnos con lo “bueno”, es decir, extrapolar y contar las “buenas prácticas educativas” que tienen lugar en las distintas comunidades. Para ello, hemos establecido un análisis comparativo entre las aulas ALISO de Castilla León (Aulas de Adaptación Lingüística y Social) y las medidas creadas en las distintas

---

comunidades. El análisis se establecerá sobre unidades específicas que trataremos a continuación.

### 3.2. Unidades de análisis y comparación

Como ya hemos visto, si algo caracteriza la legislación vigente sobre la atención lingüística al alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas es su diversidad, tanto en rango (encontramos órdenes, reales decretos, planes específicos) como en extensión y profundidad. Por ello, decidimos proponer unas unidades que permitieran establecer comparaciones entre las distintas normativas y analizar de qué forma se da respuesta en los centros escolares a la diversidad lingüística de los estudiantes. Tras un primer estudio, se establecieron puntos comunes en ellas y en los distintos programas existentes de inmersión lingüística. Hemos tenido en cuenta las características de estos programas para determinarlas. Así, revisamos qué pretendían conseguir los diferentes programas, con qué alumnado iban a trabajar (Primaria/Secundaria). De igual manera, el número de alumnos necesario para formar un aula de inmersión. Al revisar la normativa, encontramos enormes diferencias en cuanto a la organización de estos recursos, en cuanto a los procedimientos e incorporación al aula, el tiempo de estancia y el profesorado por el que eran atendidos. Todo esto ha motivado la determinación de las siguientes **unidades de análisis**:

- *Objetivos*: qué fines pretenden conseguir estos programas.
- *Destinatarios*: cuáles son las edades del alumnado al que van destinados.
- *Centros donde se implantan*: qué características deben reunir los centros, su ubicación, si son centros públicos o concertados.
- *Número de alumnos*: cuál es el número de alumnos máximo y mínimo de estas aulas.
- *Procedimiento de Incorporación al Aula*: donde analizaremos las medidas para incorporar al alumnado a los programas, así como los informes que deben realizarse y qué profesionales están implicados.
- *Periodo de permanencia*: cuánto tiempo asistirán a estas aulas, si existe un tiempo máximo de asistencia y si se contemplan prórrogas.
- *Profesorado*: análisis del perfil y la formación del profesorado.
- *Funciones del profesorado*: cuáles son las tareas asignadas a los docentes encargados de estas aulas.
- *Organización del aula*: si el alumnado asiste a tiempo completo, si asisten algunas horas a clase con el grupo ordinario, qué porcentaje de tiempo en cada lugar.
- *Incorporación al grupo ordinario*: analizaremos el procedimiento de incorporación al grupo ordinario.

- *Actividades complementarias*: si existen actividades específicas para ellos, si asisten a otras con su grupo de referencia.
- *Documentos elaborados*: si existen protocolos con los informes psicopedagógicos, con los niveles lingüísticos.

*Cuadro 5.22. Resumen de categorías utilizadas en el análisis comparativo de las aulas de inmersión lingüística*

UNIDADES DE COMPARACIÓN	
1.	Objetivos
2.	Destinatarios
3.	Centro donde se implantan
4.	Número de alumnos
5.	Procedimientos de incorporación al aula
6.	Periodo de permanencia
7.	Profesorado
8.	Funciones del profesorado
9.	Organización del aula
10.	Incorporación al grupo ordinario
11.	Actividades complementarias
12.	Documentos elaborados

Fuente: elaboración propia (2008)

Dada la extensión de este análisis comparativo, al final del trabajo, en el Anexo V presentamos un cuadro resumen donde aparece todo los resultados del análisis contrastivo realizado de las diferentes aulas de acuerdo a la normativa vigente en el curso 2007-08. Pensamos que el trabajo recogido en el Anexo tiene especial interés porque, dada la extensión de la legislación recogida, permite analizar las diferentes soluciones que para el aprendizaje de la lengua vehicular han sido dadas por cada una de las comunidades autónomas. Como ya ha sido comentado, este trabajo ha sido muy complejo por las dificultades para encontrar esta legislación y para establecer comparaciones entre la normativa hallada. En este trabajo ha sido de gran ayuda las categorías anteriormente definidas (objetivos, destinatarios...) porque nos han permitido el análisis y la síntesis de los aspectos que nos interesaban en nuestro trabajo.

#### **4. Análisis de los resultados y discusión**

Una vez realizada la comparación entre las aulas para el aprendizaje del español de las distintas comunidades, procederemos a analizar los resultados obtenidos. Para ello realizaremos un estudio comparativo de los distintos resultados encontrados que ayuden a sintetizar y a asimilar la información.

---

#### 4.1. Objetivos

De entre los objetivos de los diferentes programas se han confeccionado una serie de categorías que permitan realizar comparaciones y a su vez manejar la información y extraer conclusiones. Las categorías son las siguientes:

- Acceso a la lengua: dotar al alumnado de una competencia comunicativa básica en la lengua vehicular.
- Adaptación/integración: conseguir una rápida adaptación e integración social del alumnado a su nuevo contexto escolar y social.
- Contacto con las familias: si promueven la relación con ellas y buscan el trabajo común con el alumnado.
- Educación Intercultural: si se promueve en las aulas y si es un aspecto que se intenta conseguir.
- Asesoramiento/formación del profesorado: si el aula sirve como plataforma para asesorar y/o formar al profesorado en aspectos relacionados con la atención lingüística: actividades y materiales para el aula, documentos...
- Conocimiento del entorno social: si se ayuda al alumnado a conocer su nuevo contexto social y cultural.
- Competencias básicas: si se trabajan otras áreas en el aula: Matemáticas, Conocimiento del Medio...
- Pertenencia a la cultura de acogida: hacer sentir al alumnado miembro y participe de la cultura de su nuevo país.
- Identidad personal/cultural del alumno: si se busca conocer y compartir aquello que el alumno trae y aporta a la escuela: su lengua y su cultura.

Una síntesis de los resultados obtenidos en estas categorías puede verse en el siguiente cuadro:

Cuadro 5.23. Objetivos de las aulas de inmersión lingüística

OBJETIVOS	Competencia comunicativa	Adaptación/integración	Familias	Educación Intercultural	Formación profesorado	Conocimiento del entorno	Competencia básicas	Cultura acogida	Identidad del alumno
CASTILLA Y LEÓN	x	x	x						
ANDALUCIA	x	x							
ARAGÓN	x	x		x	x				
ASTURIAS PRI	x	x				x	x		
ASTURIAS ESO	x	x				x	x		
BALEARES	x	x				x		x	
CANARIAS	x								
CANTABRIA	x				x				
C. LA MANCHA	x				x				
CATALUÑA AC <sup>32</sup>	x	x							
CAT. TAE <sup>33</sup>	x	x					x		
C. Y MELILLA	x								
C. VALENCIANA	x						x		
EXTREMADURA									
GALICIA	x								
LA RIOJA									
MADRID	x	x				x			x
MURCIA	x								
NAVARRA	x	x						x	
P. VASCO	x	x				x			

Fuente: elaboración propia (2008)

En todas las comunidades aparece como objetivo prioritario la *adquisición de la lengua en el menor tiempo posible*, también se incide en la importancia de proporcionar una rápida adaptación social al alumnado. Es significativo también como sólo algunas comunidades trabajan, además, competencias básicas de otras áreas, recordemos el caso de Murcia y Andalucía. Apenas está presente como objetivo la Educación Intercultural y la presencia de la cultura de origen del alumno en estos programas.

#### 4.2. Destinatarios

Se observan diferencias en función de los destinatarios atendidos. Algunas de las aulas se centran sólo en Secundaria, aunque la mayor parte de las comunidades trabajan con alumnado de Primaria y Secundaria. Como norma

<sup>32</sup> Cataluña AC: se refiere a la normativa de las Aulas de Acogida.

<sup>33</sup> Cataluña TAE: se refiere a la normativa sobre los Talleres de Adaptación Escolar.

general los alumnos y alumnas de Educación Infantil no asisten a este tipo de programas, se prefiere para ellos la integración en el grupo clase y se considera el mejor camino para el aprendizaje de la lengua, a excepción tan sólo de Castilla La Mancha y Galicia; en ésta última pueden asistir al aula un máximo de 5 horas semanales. Observamos también otra tendencia en otras comunidades y es destinar el aula de inmersión sólo para alumnado de Educación Secundaria (Islas Baleares, Cataluña –TAE, Aragón y Navarra) y otras que incluyen también el último ciclo de Primaria, como en el caso de Asturias o la Comunidad Valenciana.

En resumen, la tendencia mayoritaria es plantear estas aulas para alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria en adelante, es decir, con ocho o nueve años (Asturias, Andalucía, Madrid, Murcia...) y los niños de menor edad permanecen en sus clases integrados con sus compañeros.

*Cuadro 5.24. Alumnado destinatario de inmersión lingüística por comunidades autónomas.*

DESTINATARIOS	PRIMARIA Y ESO	2º Y 3º EP Y ESO	3º EP Y ESO	EI/EP/ESO	ESO
CASTILLA Y LEÓN	x				
ANDALUCÍA		x			
ARAGÓN					x
ASTURIAS			x		
BALEARES					x
CANARIAS	x				
CANTABRIA	x				
C. LA MANCHA				x	
CATALUÑA AC	x				
CAT. TAE					x
CEUTA Y MELILLA					
C. VALENCIANA				x	
EXTREMADURA					
GALICIA	x			x	
LA RIOJA					
MADRID		x			
MURCIA		x			
NAVARRA					x
P. VASCO	x				

Fuente: elaboración propia (2008)

### 4.3. Centros donde se implantan

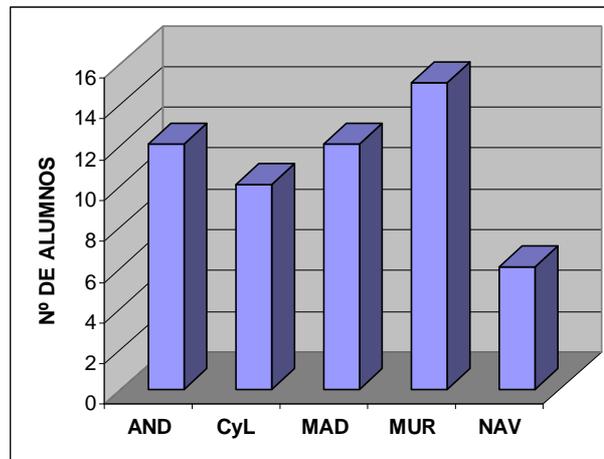
Todas las aulas se implantarán en centros sostenidos con fondos públicos. Algunas comunidades exigen un número de alumnos de nivel 0 mínimo, es el caso de Andalucía (marca 6 alumnos) con menos de nivel B1 o en el caso de Aragón, que exige un mínimo de 30 alumnos.

La comunidad que más especifica las características del centro donde se implantará el Aula de Enlace es la de Madrid, que exige que los centros dispongan de unos espacios adecuados, que el centro acepte la escolarización del alumnado cuando acabe el periodo de inmersión, que tengan una experiencia previa en atención al alumnado extranjero. Además, el centro debe contar con servicio de comedor, programa de Aulas Abiertas y planes locales de extensión de actividades extraescolares.

### 4.4. Número de alumnos

En cuanto al número de alumnos encontramos algunas diferencias. Muchas comunidades no marcan número máximo de alumnado (Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia), aunque sí mínimo, como en el caso de Aragón (6), Canarias (5). En líneas generales, atienden a una población de entre 10 y 15 alumnos.

*Gráfico 5.1. Número de alumnos en las aulas de inmersión lingüística*



Fuente: elaboración propia (2008)

#### 4.5. Procedimiento de incorporación al aula

Al analizar la normativa en curso, encontramos diferentes procedimientos de incorporación al aula, entre ellos: la evaluación inicial, la intervención de la Dirección Provincial de Educación correspondiente, a través de una autorización, generalmente, la conformidad de las familias y, por último, la realización de un informe psicopedagógico.

*Cuadro 5.25. Procedimientos de inmersión lingüística por comunidades autónomas*

PROCEDIMIENTOS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA	Evaluación Inicial	Intervención de la Dir. Provincial	Conformidad de las familias	Comisión de Escolarización	Informe psicoped.
CASTILLA Y LEÓN	x	x	x		x
ANDALUCIA					x
ARAGÓN					
ASTURIAS PRI		x			
ASTURIAS ESO					
BALEARES					
CANARIAS					
CANTABRIA					
C. LA MANCHA		x			
CATALUÑA AC					
CAT. TAE					
C. Y MELILLA					
C. VALENCIANA					
EXTREMADURA					
GALICIA					
LA RIOJA					
MADRID			x	x	
MURCIA			x		x
NAVARRA	x				
P. VASCO					

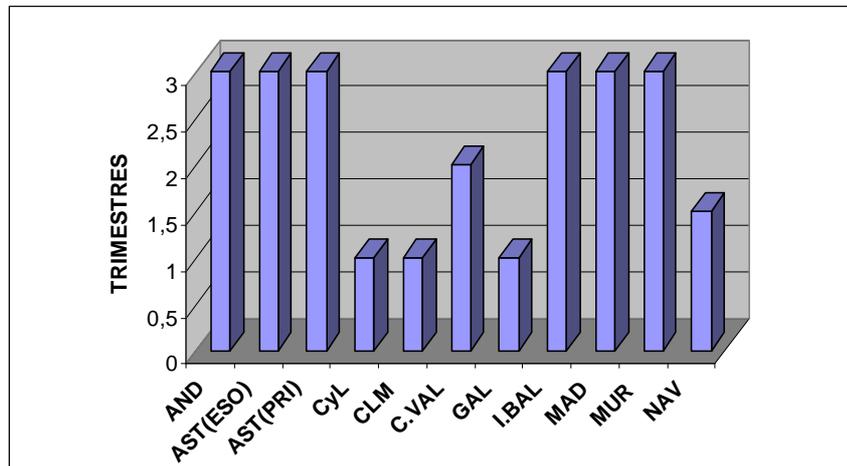
Fuente: elaboración propia (2008)

Del análisis podemos establecer que el procedimiento más utilizado es el *informe psicopedagógico* y la *intervención de la Dirección Provincial* (de diferentes maneras, simplemente autorizando la admisión o derivando a un aula en concreto). Resulta curiosa la escasa participación de las Comisiones de Escolarización, creadas en su origen para garantizar el adecuado reparto del alumnado entre los centros públicos y concertados, evitando de ese modo las concentraciones de alumnado inmigrante y de necesidades educativas especiales. Sólo se contempla su participación activa en las instrucciones de la comunidad de Madrid sobre el programa Escuelas de Bienvenida.

#### 4.6. Periodo de permanencia

En cuanto a los periodos de permanencia, las diferencias son notables. Para analizar la información de las diferentes comunidades autónomas lo hemos sintetizado en trimestres.

Gráfico 5.2. Periodo de permanencia del alumnado en las aulas de inmersión lingüística



Fuente: elaboración propia (2008)

Con respecto al tiempo de permanencia, también encontramos diferencias entre las distintas comunidades. Así, Castilla y León, Murcia (aulas de Nivel 1), Asturias y Galicia coinciden en 3 meses. Según aparece en su legislación, se trataría de un primer contacto, aprender el vocabulario básico que les permita relacionarse y desenvolverse con sus compañeros y en la escuela. Otras comunidades proponen cerca de los dos trimestres, como Navarra (una estancia de 4 meses) y la Comunidad Valenciana entre 3 y 6 meses. En el otro extremo tenemos las comunidades que permiten una estancia en torno a un año, como Madrid, Islas Baleares y Murcia. En todas las comunidades se

permite un periodo de prórroga. Podemos afirmar que de forma mayoritaria la permanencia de los chicos en estas aulas es de un curso escolar.

Nos preocupa otra cuestión y es la de si realmente los tiempos de estancia se cumplen o se convierten en “aulas cerradas”, en laberintos sin salida, de los que los alumnos y alumnas pueden salir raramente. McAndrew (2001) estudió esta cuestión en las llamadas “*classes d’accueil*” desarrolladas en Canadá y aunque la estancia en estas aulas tenía una duración determinada de un año, el autor constata la tendencia a prolongarla y muestra que en los años ochenta, el 30% del alumnado estaba dos años y a finales de los noventa la cifra llegaba al 50%. Es obvia pues, la tendencia a prolongar la estancia del alumnado en estas aulas.

En nuestra investigación, las entrevistas realizadas a distintos profesionales sobre el funcionamiento de estas aulas han puesto de manifiesto cómo los límites temporales de ellas son muy difusos y en raras ocasiones se respetan, existiendo una gran tendencia a las prórrogas.

Otra pregunta que nos surge es ¿qué ocurrirá con aquellos alumnos y alumnas que adquieran un buen nivel de competencia comunicativa antes de la finalización del tiempo reglamentario? Podemos decir que éste caso es contemplado de forma minoritaria. Así en el caso de las aulas de inmersión de Asturias se menciona expresamente que “*la decisión podrá tomarse en cualquier momento*” o en el caso de Murcia se explica que “*la reincorporación de un alumno a un grupo de referencia, así como su cambio de nivel se podrá realizar en cualquier momento en el que se considere que se ha adquirido la competencia lingüística necesaria*”. Debería revisarse la asignación del alumnado en estas aulas, para evitar que se conviertan en “cajones desastre”. Canarias, por ejemplo, propone la revisión una vez al trimestre.

#### **4.7. Profesorado**

En cuanto al perfil del profesorado, también encontramos diferencias entre las comunidades, que hemos sintetizado en los siguientes conceptos:

- Identidad lingüística y social.
- Departamento de lenguas.
- Especialidad Lingüísticas.
- Ciencias Sociales.
- Educación Compensatoria.
- Atención a la diversidad.
- Español como lengua extranjera.

Cuadro 5.26. Perfil del profesorado de inmersión lingüística por comunidades autónomas

PERFIL DEL PROFESORADO	Idoneidad lingüística y social	Departamento de Lengua.	Especialidades Lingüísticas	Ciencias Sociales	Educación Compensatoria	Atención a la Diversidad	Español Lengua Extranjera
CASTILLA Y LEÓN	x						
ANDALUCÍA							
ARAGÓN		x	x	x			
ASTURIAS PRI						x	
ASTURIAS ESO						x	
BALEARES							
CANARIAS							
CANTABRIA							
C. LA MANCHA					x		
CATALUÑA AC							
CAT. TAE							
C. Y MELILLA							
C. VALENCIANA							
EXTREMADURA							
GALICIA		x					
LA RIOJA							
MADRID							x
MURCIA		x	x		x		
NAVARRA							
P. VASCO		x					x

Fuente: elaboración propia (2008)

Resulta evidente la diversidad y disparidad de formación exigida al profesorado que trabaja en estas aulas, sin que llegue a concretarse en una formación específica. La forma de dotación de estas plazas en la mayoría de comunidades es a través de comisión de servicios, a la que acceden diferentes funcionarios. El criterio más común es que pertenezcan a los departamentos de Lenguas (incluidas las extranjeras) o de Ciencias Sociales, o que cuenten con experiencia en el área de la atención a la diversidad y la Compensatoria. Hay una serie de comunidades (Andalucía, Cantabria, Cataluña, Ceuta y Melilla, la Comunidad Valenciana, Islas Baleares, la Rioja y Navarra) que no se exigen ningún requisito al respecto. Solamente Madrid y País Vasco especifican como obligatorio que se cuente con formación y experiencia en Español como Lengua Extranjera. La pregunta es obvia: ¿cualquiera puede enseñar en un aula de inmersión lingüística?, ¿no es necesaria ninguna formación específica? Algunos autores han puesto de manifiesto que cualquier profesor puede encargarse de esta tarea, se entiende

---

que ser nativo es el único requisito (Helot y Young, 2002; Brunn, 1999,). Villalba y Hernández (2004) concluyen que se hace una consideración marginal de la L2 al no exigir ninguna cualificación al profesorado.

#### **4.8. Funciones del profesorado**

Las funciones del profesorado se han sintetizado en las siguientes categorías:

- Programación.
- Facilitar la integración.
- Atender las dificultades de aprendizaje.
- Colaborar con los tutores.
- Orientaciones metodológicas.
- Tareas apoyo.
- Memoria final.
- Promover la participación en actividades.
- Comunicación con las familias.

La mayoría de las comunidades insisten en las funciones de programación y atención de las dificultades de aprendizaje. De forma generalizada olvidan la figura del profesor del aula de inmersión como colaborador del profesor tutor, promoviendo la participación de actividades de integración o de comunicación con las familias (aspectos recogidos entre otras, por Andalucía y Madrid). La ausencia de coordinación y colaboración entre el profesorado del aula de inmersión y del aula de referencia es uno de los principales problemas encontrados. Este hecho queda documentado en las entrevistas realizadas a los profesores de las aulas ALISO, así como en otros contextos (por ejemplo en las aulas de Enlace, véase Pérez Milans 2007, y Martín Rojo, 2003), lo que dificulta la incorporación del alumnado de las aulas de inmersión a las de referencia.

Cuadro 5.27. Funciones del profesorado de inmersión lingüística por comunidades autónomas

FUNCIONES DEL PROFESORADO	Programación	Dificultades de aprendizaje	Tutores	Orientaciones metodológicas	Tareas de apoyo	Memoria final	Participación	Familias
CASTILLA Y LEÓN	x					x		
ANDALUCÍA		x	x	x	x			x
ARAGÓN								
ASTURIAS PRI								
BALEARES								
CANARIAS	x							
CANTABRIA								
C. LA MANCHA	x				x			
CATALUÑA AC								
CAT. TAE								
C. Y MELILLA								
C. VALENCIANA			x					
EXTREMADURA								
GALICIA			x					
LA RIOJA								
MADRID	x	x	x	x			x	x
MURCIA	x							
NAVARRA								
P. VASCO								

Fuente: elaboración propia (2008)

#### 4.9. Organización del aula

Encontramos diferencias importantes a la hora de organizar y gestionar las aulas de enseñanza del español. La principal es que hay aulas fijas y otras que son itinerantes. Es decir, algunas están situadas en un centro y reciben alumnado de otros centros. Esta última opción ha sido muy criticada por algunos autores (Martín Rojo, 2003; Pérez Milans 2006, 2007). Esta circunstancia impide a los chicos integrarse plenamente en su centro, ya que unos días están en una escuela y otros en otra, o bien, cuando han conseguido integrarse en el centro donde está ubicada el aula de aprendizaje del español, deben irse a su centro de origen. Además, impide a algunos centros en los que finalmente estará escolarizado el alumnado familiarizarse con la diversidad. Otras comunidades ponen en marcha aulas itinerantes que se crean de manera provisional para atender a un grupo de alumnos y alumnas de un centro en concreto y así evitar la desubicación del alumnado

en otros centros escolares. Las ventajas de esta última forma es que posibilita la asistencia del alumnado a otras áreas para las que no es necesaria el conocimiento de la Lengua (como por ejemplo, la Educación Física, Música, Educación Artística). Pero esta posibilidad no es considerada de forma mayoritaria, ya que sólo cinco comunidades la contemplan. Por nuestra parte, insistimos además, en que estos alumnos y alumnas no tienen, a priori, ninguna dificultad para no asistir por ejemplo, a Educación Física o Artística, en las mismas condiciones que sus compañeros. Las categorías señaladas son las siguientes:

- Metodología individualizada.
- Trabajo en grupos.
- Coordinación con centros de origen.
- Asistencia a otras áreas: E.F., Música, Educación Artística.
- Tutoría y Enseñanza por ámbitos.

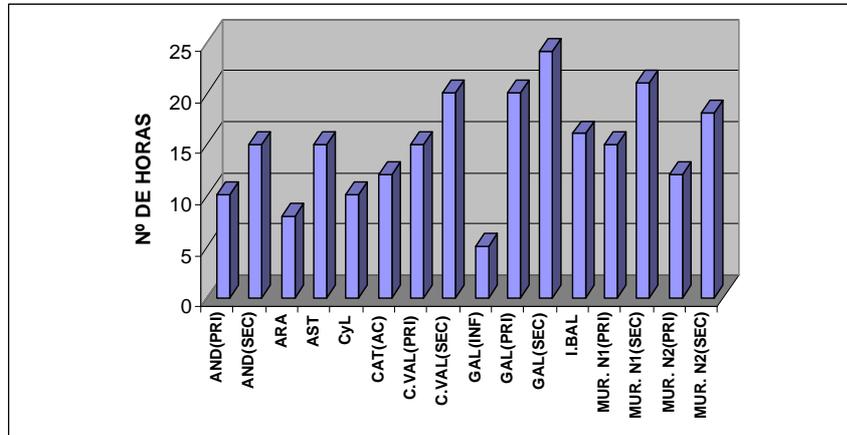
*Cuadro 5.28. Organización del aula de inmersión lingüística por comunidades autónomas*

ORGANIZACIÓN DEL AULA	Metodología individualizada	Trabajo grupal	Coordinación	Asistencia E.F., Música	Tutoría	Enseñanza por ámbitos
CASTILLA Y LEÓN	x	x	x	x		
ANDALUCÍA				x		
ARAGÓN						
ASTURIAS PRI						
ASTURIAS ESO						
BALEARES	x					
CANARIAS						
CANTABRIA						
C. LA MANCHA	x	x		x		
CATALUÑA AC			x		x	
CAT. TAE	x					
C. Y MELILLA						
C. VALENCIANA						
EXTREMADURA						
GALICIA				x		
MADRID	x	x	x	x	x	
MURCIA						
NAVARRA						
P. VASCO						
LA RIOJA						

Fuente: elaboración propia (2008)

En cuanto al número de horas de permanencia en el grupo de acogida presentamos el siguiente gráfico:

Gráfico 5.3. Número de horas de permanencia del alumnado en las aulas de inmersión lingüística



Fuente: elaboración propia (2008)

La mayoría de las intervenciones ocupan entre las 16-20 horas semanales. Algunas comunidades diferencian el número de horas de intervención para grupos de Primaria y de Secundaria, como es el caso de Asturias (10 EP /15 horas ESO) y Murcia, que en su caso, diferencia además el número de hora entre los 3 niveles de las aulas: el nivel 1 de adquisición de las competencias lingüísticas generales (15 EP, 21 ESO), el nivel 2, adquisición de competencias lingüísticas generales y no específicas, (12 EP, 18 ESO) y el nivel 3, adquisición mediante apoyos de competencia lingüística y curricular en las áreas instrumentales. Observamos como se plantea que el alumnado esté menos tiempo en el aula de acogida, conforme va aumentando su conocimiento de la lengua.

Las comunidades que mayor número de horas de permanencia en el aula de inmersión mantienen son Galicia (20 horas semanales en Educación Primaria y 24 en ESO) y la Comunidad Valenciana (en la que pueden estar 3 horas diarias en Educación Primaria y 4 en ESO).

#### 4.10. Incorporación del alumno al grupo ordinario

Todas ellas coinciden en que es una medida de carácter transitorio, cuyo objetivo final es la incorporación del alumno a su clase. La incorporación se produce una vez alcanzado el nivel lingüístico deseado o finalizado el periodo máximo de permanencia. Existen diferentes formas de incorporar a

---

los chicos al aula de referencia y diferentes profesionales implicados. Algunas comunidades elaboran un informe sobre el nivel de competencia conseguido (Castilla y León, Andalucía, Madrid...). Es interesante la propuesta que se hace en otras: que la incorporación al aula de referencia vaya siendo progresiva, integrándose poco en poco a las distintas áreas. Este es el caso de Madrid, por ejemplo, o el de la comunidad Valenciana que insiste en *“la incorporación progresiva a medida que vaya adquiriendo las competencias a juicio del profesorado del programa”*. En esta comunidad, se contempla además, que el alumnado se vaya incorporando poco a poco a las diferentes áreas, en función de los requisitos de cada una: menor utilización de la lengua, contenidos, metodología... Los profesionales que aparecen implicados de forma mayoritaria son el profesor del aula y el tutor, aunque otros contextos implican que esta propuesta pase a través del equipo directivo (Madrid, por ejemplo). En este aspecto, incidimos nuevamente en el carácter abierto de estas aulas, al menos en “lo que aparece por escrito”, es decir, en la normativa (en la investigación veremos lo que pasa en la práctica educativa). Pero a lo que nos estamos refiriendo es a una de sus características definitorias: su carácter transitorio, el hecho de que el alumnado pueda incorporarse y salir de ellas en cualquier momento, supone concebirlas como un recurso organizativo más que como un espacio físico (Besalú y Vila, 2007).

#### **4.11. Actividades complementarias**

Este aspecto es contemplado exclusivamente en las aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid, que propone ofrecer actividades de ocio y tiempo libre donde los alumnos de las aulas de Enlace convivan con otros del centro. Este aspecto debería ser contemplado por todas las comunidades, ya que incide en la socialización de este alumnado con el autóctono, en situaciones y contextos más naturales que fomentan la integración.

#### **4.12. Documentos elaborados**

Con el fin de facilitar el proceso de incorporación, permanencia y evaluación las diferentes comunidades elaboran documentación específica. Hemos escogido los siguientes elementos:

- Incorporación al aula.
- Autorización de la familia.
- Informe de prórroga.
- Evaluación del nivel lingüístico.
- Relación de alumnos y alumnas.
- Horario semanal.
- Supervisión del funcionamiento del aula.

- Modelo de informe psicopedagógico.
- Currículo del programa.

*Cuadro 5.29. Documentos elaborados para las aulas de inmersión lingüística por comunidades autónomas*

DOCUMENTACIÓN ELABORADA	Incorporación al aula	Autorización	Prórroga	Nivel lingüístico	Relación alumnado	Horario	Supervisión	Informe psicopedagógico	Currículo
CASTILLA Y LEÓN	x	x	x						
ANDALUCIA				x					
ARAGÓN									
ASTURIAS PRI									
ASTURIAS ESO									
BALEARES									
CANARIAS									
CANTABRIA									
C. LA MANCHA									
CATALUÑA AC									
CAT. TAE									
C. Y MELILLA									
C. VALENCIANA						x			
EXTREMADURA									
GALICIA									
MADRID	x	x	x		x	x	x		
MURCIA	x	x					x		
NAVARRA									
P. VASCO									
LA RIOJA									

Fuente: elaboración propia (2008)

Llama la atención los escasos documentos que han de elaborarse para el trabajo en estas aulas. Es la comunidad de Madrid la que requiere mayor número de documentos: así, ofrece un informe de incorporación al aula, la autorización de las familias para la incorporación y existe también un informe del Servicio de Inspección de Educación para la prórroga de

---

escolarización, otro para la supervisión del funcionamiento del aula. En el otro extremo, más de la mitad de las comunidades no ofrecen ningún documento de trabajo que haga más homogéneo el funcionamiento de estas aulas: unificación de normas, documentos, criterios...

Resulta paradójico que una gran parte de las comunidades no tengan elaborado ningún documento que refleje el nivel de competencia lingüística de los chicos que han asistido a estas aulas; si esto es así, ¿cómo valora el profesorado el nivel lingüístico adquirido?, ¿en función de qué parámetros? Es interesante el documento elaborado por la Junta de Andalucía donde aparecen las equivalencias entre los niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y la simplificación establecida para su utilización en las aulas temporales (nivel lingüístico 0,1 y 2).

Al momento surge otra pregunta: ¿qué lengua se enseña en ellas?, ¿quién marca los contenidos, los objetivos que se trabajan en estas aulas? Si miramos la legislación analizada, vemos que tan sólo Canarias y Navarra han publicado un currículo oficial. El resto de comunidades carecen de un diseño de currículo de español, por lo que no hay ningún marco teórico en el que situar y organizar el trabajo (Villalba y Hernández, 2004c).

#### **4.13. Síntesis del contraste de la normativa autonómica**

Finalizado nuestro análisis podemos mencionar algunas conclusiones en cuanto a la normativa desarrollada por las diferentes comunidades y sobre los programas de adaptación lingüística.

Centra nuestro trabajo la diversidad de lenguas, culturas y, en consecuencia, también las formas de gestionar esa diversidad. La principal característica del desarrollo normativo analizado es la heterogeneidad en las diferentes actuaciones propuestas; diversidad en la naturaleza y en el rango de la legislación, ya que en algunos casos las actuaciones se insertan en leyes, en otras en modelos, planes generales, decretos, resoluciones, instrucciones o simplemente circulares. Toda la legislación analizada aparece con posterioridad al año 2000 y la máxima producción tiene lugar en los años 2005-2006, años de un gran repunte de alumnado inmigrante en nuestras aulas.

Se aprecia también diferencia en el grado de autonomía que se da a los centros para gestionar y desarrollar las medidas.

Además, existen diferencias notables entre las comunidades en las que existe más de una lengua y el resto (Grañeras y colb, 2007). En las comunidades plurilingües las propuestas son más prolijas, heterogéneas y recientes.

Vemos como las comunidades autónomas tienen como objetivo prioritario la enseñanza de la lengua para lograr una rápida integración del alumnado en las aulas. Otra característica común es el carácter transitorio de la medida, es decir, la estancia en las aulas de acogida, recordemos que de forma mayoritaria se traduce en un curso escolar.

Con respecto a los **programas de inmersión lingüística** merece la pena resaltar las siguientes cuestiones:

- *Permanencia en el aula*: los alumnos y alumnas reciben un apoyo lingüístico específico durante el “tiempo necesario” para que éstos comprendan conceptos básicos del idioma y adquieran los conocimientos mínimos para comunicarse con el resto de la clase y desenvolverse en el medio social.
- Los *principales objetivos* perseguidos por estos programas son, de mayor a menor relevancia:
  - Acceder a la lengua y desarrollar la competencia comunicativa.
  - Conseguir una rápida integración social.
  - Desarrollar las competencias básicas.
  - Asesorar al profesorado de las aulas ordinarias.
- *Destinatarios en general*: aparecen dirigidas a alumnado de Primaria (2º y 3º ciclo) y Secundaria. Algunas comunidades proponen la medida solamente para alumnado de Secundaria Obligatoria, utilizando el alumnado de Primaria los recursos de Educación Compensatoria y considerando el aula de referencia el principal instrumento de aprendizaje del idioma.
- *Tamaño de los grupos*: atiende a grupos de entre 10 y 15 alumnos.
- *Procesos de incorporación*: Se observan diferencias en los procesos de incorporación del alumnado a las aulas. El recurso más utilizado es la elaboración de un informe psicopedagógico que es autorizado por la Dirección Provincial de Educación correspondiente, aunque en otras comunidades no se sigue ningún procedimiento para incorporar al alumnado y puede ser el tutor quien lo decida.
- *Tiempo máximo de estancia en el programa*: en la mayor parte de los programas se estipula un tiempo máximo no superior a un curso escolar. Existen diferencias temporales en cuanto a la duración del recurso, así el apoyo se puede realizar de forma permanente, en un trimestre completo, de forma interrumpida, en días alternos, o mediante la escolarización compartida.

- 
- *Formación del profesorado:* Escasa preparación del profesorado en esta materia. La normativa no hace referencia a ninguna formación específica previa, salvo excepciones (la comunidad de Madrid exige que el profesorado tenga formación en Español como Lengua Extranjera). Estas funciones están siendo desarrolladas por profesorado de Educación Compensatoria, de Lengua Extranjera, de Atención a la Diversidad. Se debe incidir en la formación específica del profesor de Español como lengua Extranjera.
  - *Funciones encomendadas al profesorado:* se centran en la elaboración y desarrollo de las programaciones adaptadas a las particularidades del alumnado, la coordinación con los tutores de referencia o el centro de origen cuando corresponda y la comunicación con la familia. En algunas comunidades, como Asturias y Cataluña se establece la figura del Tutor de Acogida, que será la persona que ayude a estos alumnos y alumnas en su integración y adaptación social en la comunidad escolar.
  - *El número de horas* que el alumnado pasa en el aula de Acogida está entre las 16 y las 20 horas, aunque en algunos lugares, con el fin de adaptarse a las particularidades de cada etapa (Primaria y Secundaria) señalan una menor estancia en Primaria. El trabajo en estas aulas se centra en la metodología individualizada y el trabajo en pequeños grupos, así como la constante coordinación con el profesorado del grupo/centro de origen. Se incide en que el alumnado asista desde el principio a las clases de las áreas donde pueda estar integrado: Educación Física, Plástica...
  - *La incorporación al grupo ordinario* se produce o bien porque se ha conseguido el nivel lingüístico deseado o porque el tiempo asignado para estar en el aula ha finalizado. De manera mayoritaria, el alumnado se incorpora al grupo ordinario con un informe de su nivel lingüístico. Especial interés tienen aquellas comunidades que concretan la evaluación de los niveles lingüísticos de los alumnos y alumnas considerando los niveles de referencia del Marco Común Europeo de las Lenguas (Andalucía, Madrid y Navarra).
  - *Actividades de ocio y tiempo libre:* sólo la comunidad de Madrid insiste en su legislación en la importancia de que el alumnado que asista a las aulas de Enlace participe de las *actividades de ocio y tiempo libre* de sus centros, donde puedan convivir con todo el alumnado. Interesante idea de la que el resto de comunidades deberían hacerse eco.
  - *Programación o plan de actuación:* se desarrollará en torno a este alumnado, aprovechando las circunstancias favorables para su inserción al aula. Sólo la comunidad Foral de Navarra fija el currículo del Programa de inmersión lingüística e Integración Socio-educativa, así como los PADIC de Canarias, que cuentan con una

resolución donde se establece el currículo de Español como Segunda Lengua en contexto escolar.

- *Documentos elaborados*: se observan diferencias entre los *documentos elaborados* para asegurar el funcionamiento de las aulas. Entre ellos señalamos protocolos de informe psicopedagógico, autorización de asistencia de las familias, currículo del programa, evaluación de las aulas, etc.



*“No importa que no me entendáis. Que yo estoy hablando en mi lengua española, que es tan bella y noble que debería ser conocida por toda la cristiandad”. Carlos V.*

## **CAPÍTULO VI: LAS AULAS ALISO EN LA PROVINCIA DE SEGOVIA: ANÁLISIS DEL DISCURSO DE SUS PROTAGONISTAS**

Una vez analizados los programas y medidas existentes en nuestro país, que atienden las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante, nos planteamos conocer y estudiar una en concreto: las aulas ALISO de la provincia de Segovia. Este análisis se realizará a través de los discursos de sus protagonistas. Ellos serán las personas encargadas de contarnos la realidad de estas aulas. Queremos, por tanto, obtener información de “primera mano”, a través de todas las personas que están implicadas en su funcionamiento: la inspección, el profesorado, la familia y los chicos que han asistido a ellas. A través de sus palabras recorreremos la creación del proyecto, las personas implicadas, su evolución... También entraremos en los centros que las albergan, hablaremos con los equipos directivos sobre los problemas que presentan, las ventajas y desventajas. Y como no, con los profesores que están al frente de ellas. Nos parecía importante también contar con el punto de vista de los alumnos y alumnas, que nos puede aportar información valiosísima y desde una óptica diferente. Segovia se convierte, por tanto, en un contexto adecuado ya que es la provincia de la comunidad castellanoleonesa donde se pone en marcha el proyecto y que cuenta con un mayor número de aulas. Otro aspecto que ha influido es que la investigadora principal ha trabajado tres años al frente de un aula ALISO de Primaria situada en la capital segoviana.

Nuestro punto de partida será el origen de las aulas ALISO en la provincia, así como su normativa de funcionamiento y su evolución en el tiempo. Posteriormente explicaremos cómo se han confeccionado las entrevistas y las principales categorías establecidas para su estudio. El análisis temático que hemos realizado, parte de una primera reflexión sobre el concepto de diversidad, vivido a veces en positivo y otras muchas como un problema. Posteriormente, abordaremos el, muchas veces polémico, tema de la

escolarización del alumnado inmigrante en los centros educativos y cómo da origen a lo que se ha denominado “concentraciones escolares artificiales”. Otro aspecto sobre el que queríamos profundizar era el de la formación del profesorado en Educación Intercultural: ver cómo es esta formación, si opta a ella todo el profesorado... Siguiendo con el análisis de los discursos de los diferentes personajes que han participado en nuestra investigación, valoraremos el funcionamiento de estas aulas: los problemas con la interpretación en la normativa, la vaguedad de los objetivos del programa, su utilidad para el aprendizaje básico de la lengua, el perfil de los profesores que en ella dan clase, así como sus funciones y las relaciones que establecen con los profesores ordinarios... Nos interesa también conocer las vivencias y opiniones de los alumnos y alumnas que han asistido al programa: su valoración, las relaciones establecidas con el alumnado de otros países y los autóctonos, el proceso de acogida vivido, sus expectativas escolares. Por último, valoraremos el papel que se le da a la lengua y la cultura de origen de este alumnado: si se ve como algo positivo o simplemente como una rémora que dificulta su integración y si se vincula de alguna manera su lengua materna con el aprendizaje de la lengua de la escuela. En resumen, nos interesa ver como se realiza la gestión del multilingüismo en los centros.

## 1. Origen de las aulas ALISO en la provincia de Segovia

El objetivo de nuestro trabajo es explorar en Segovia, como contexto privilegiado, las condiciones en las que surgen, evolucionan y se ponen en práctica las aulas ALISO. Realidad privilegiada, porque es una de las provincias de Castilla y León que más alumnado inmigrante tiene, en términos porcentuales, como puede verse en los siguientes cuadros:

*Cuadro 6.1. Alumnado extranjero por provincias. Curso 2008-2009*

	TOTAL	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	E.S.O.	Bachillerato	Ciclos Format. de F.P.	P.C.P.I.	EE. Artísticas	EE. de Idiomas	EE. Deportivas	No consta Enseñ.
Castilla y León	28.303	4.287	11.609	98	7.640	1.032	1.137	859	166	1.475	0	0
Ávila	2.994	499	1.352	13	833	73	73	74	14	63	0	0
Burgos	5.316	883	2.252	17	1.451	165	237	146	40	125	0	0
León	3.754	492	1.455	11	1.080	135	114	129	25	313	0	0
Palencia	1.211	145	494	1	320	37	65	52	9	88	0	0
Salamanca	3.653	453	1.146	9	841	299	211	92	36	566	0	0
Segovia	3.358	654	1.425	12	867	86	90	116	12	96	0	0
Soria	1.763	292	776	6	495	31	47	33	8	75	0	0
Valladolid	5.064	705	2.200	28	1.405	167	263	163	18	115	0	0
Zamora	1.190	164	509	1	348	39	37	54	4	34	0	0

Fuente: Ministerio de Educación (2009)

Cuadro 6.2. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados en E. Infantil, E. Primaria y ESO (curso 2008-2009).

	E. Infantil			E. Primaria			E.S.O.		
	Total	Centros Públicos	Centros Privados	Total	Centros Públicos	Centros Privados	Total	Centros Públicos	Centros Privados
Castilla y León	62	77	34	95	111	60	86	96	68
Ávila	104	123	40	149	168	84	122	139	84
Burgos	86	103	61	118	140	84	114	119	106
León	42	54	22	67	85	31	66	79	43
Palencia	32	38	23	63	78	33	53	66	32
Salamanca	47	56	34	68	68	68	66	58	77
Segovia	139	155	70	162	180	58	138	156	59
Soria	101	113	65	163	158	180	147	137	181
Valladolid	44	57	24	83	101	55	77	92	59
Zamora	41	50	18	63	71	42	54	57	43

Fuente: Ministerio de Educación (2009)

Por esta razón en la actualidad es la provincia de la comunidad con mayor número de aulas creadas y donde de forma experimental comienza el proyecto. Este recurso se plantea como “*un recurso específico de atención al alumnado inmigrante*”, como se recoge en el *Plan específico de Atención al alumnado Inmigrante* de nuestra comunidad.

Es en el curso 2004-2005 cuando se pone en marcha con carácter experimental la primera aula ALISO, en un instituto de Segovia capital, bajo la denominación de Programa PIL (Programa de Inmersión Lingüística). Dicho programa atendía alumnado del propio centro. No se hizo una dotación de profesorado específico para el programa, sino que se organizó aprovechando restos horarios del profesorado (profesorado de Compensatoria y del Departamento de Lengua y Literatura). Pero es en el curso 2005-06 cuando el programa comienza de forma institucional. El número de aulas ha ido incrementándose, al igual que en el resto de las provincias, así como el número de profesores destinados en ellas. Durante el curso 2005-06 se crean varias aulas:

- Una en un instituto de Segovia capital, para atender al alumnado de Secundaria.
- Una en un Colegio Público de la ciudad, para alumnado de Primaria.
- Una en un Instituto de la provincia.

Durante el curso 2006-07 se mantienen las aulas anteriores y se crean las siguientes:

- Una en un Instituto de la provincia.

- Una en un Centro Rural Agrupado (CRA) atendiendo alumnado en diferentes localidades.
- Una en otro pueblo de Segovia, para atender al colegio y al Instituto de Educación Secundaria.
- Un aula ALISO Itinerante para Segovia capital, debido al gran número de alumnado inmigrante en Educación Secundaria.

En septiembre de 2005 aparece la *Instrucción de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa*<sup>34</sup> por la cual se regula el funcionamiento y organización de estas aulas (aparece como Programa): el alumnado destinatario, los criterios de selección del mismo, la duración...

Hasta el curso 2006-2007 estas aulas tuvieron carácter estable, pero en ese año se crea un aula itinerante, con el objetivo de atender a la población inmigrante de Educación Secundaria, que no podía acudir al aula ALISO del instituto ya que estaba completa.

Nos pareció que nuestra investigación debía ilustrar todo lo anterior con las cifras oficiales de las aulas (evolución, distribución de las aulas en Segovia y en la comunidad), motivo por el cual en marzo de 2010, se solicitan las estadísticas oficiales a la asesora de Atención a la Diversidad de la Dirección Provincial de Segovia. Se deniega esta petición alegando que son datos que no se nos pueden dar. No obstante, se vuelve a intentar la obtención de las citadas estadísticas directamente de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en Valladolid. La responsable técnica nos invita a enviar una carta de solicitud (figura en el Anexo VIII). Esta carta es remitida en junio de 2010. Ante la ausencia de noticias, se establecen ocho contactos telefónicos entre los meses de junio y julio. En el momento del cierre de esta investigación seguíamos sin obtener respuesta. Este es, por tanto, el motivo por el que el estudio no se acompaña de datos oficiales.

Las aulas ALISO no se han organizado de igual modo en todas las provincias castellanoleonesas. Concretamente en Segovia, se diferencian diversos tipos, según las instrucciones que más adelante analizaremos<sup>35</sup>. En cualquier caso encontramos presencia de todas las tipologías. Diferenciamos entre aulas fijas e itinerantes, atendiendo al tiempo de permanencia del profesor en el centro/s. Así, el aula fija, el profesor y su aula están ubicados en un solo centro, atendiendo alumnado de ese centro y de otros que se desplazan al Programa. Se diferencian también, según el nivel educativo al que atiende (Primaria o Secundaria). No en todas las provincias encontramos presencia de las cuatro modalidades de ALISO (aliso fija de Primaria,

---

<sup>34</sup> Se recoge en el Anexo VI.

<sup>35</sup> Las instrucciones se recogen íntegramente en el Anexo VI.

ALISO fija de Secundaria, ALISO itinerante de Primaria, ALISO fija de Primaria). Encontramos provincias, como Salamanca, donde no existe como tal aula ALISO, sino lo que denominan “Equipo ALISO”: un conjunto de cuatro profesores itinerantes, que acuden a los centros donde se las reclaman, para atender al alumnado inmigrante de nivel cero. Encontramos también, que algunas provincias, como por ejemplo, Valladolid, sólo cuentan con aulas ALISO en Secundaria.

## **2. Normativa de funcionamiento de las aulas ALISO: evolución de las instrucciones entre los cursos 2005-2010**

### **2.1. Normas de funcionamiento entre los cursos 2004-2005 y 2006-2007**

Desde el comienzo del programa (año 2004) hasta el curso 2007/08 las instrucciones son, salvo pequeñas variaciones, las mismas. El alumnado destinatario del recurso será el de los ciclos 2º y 3º de Educación Primaria, así como el de 1º y 2º ciclo de Educación Secundaria. La normativa es muy breve. Entre las ideas más relevantes encontramos:

- Prioridad a los alumnos y alumnas de 5º y 6º de Educación Primaria.
- El número de alumnos atendidos no será superior a 10 (no se recoge nada alrededor del número mínimo).
- En cuanto al tiempo de permanencia en el aula se indica que será el necesario para poder comprender y expresarse en lenguaje oral y escrito en castellano (nivel básico). No superará los tres meses, aunque hay que tener en cuenta los distintos ritmos de aprendizaje.
- Los tiempos de asistencia al aula son tres días: lunes, miércoles y jueves.

### **2.2. Normas de funcionamiento de los cursos 2007-2010**

Es al comienzo del curso 2007-08 cuando las normas de funcionamiento sufren bastantes variaciones. Hay que hacer mención en primer lugar, a que varían las personas encargadas del Área de Programas en la Dirección Provincial de Segovia, tanto a nivel de jefatura, como de las asesorías; en concreto, la asesoría de Atención a la Diversidad, responsable directa de estas aulas. Uno de los principales cambios observados es la documentación enviada a los centros. Se envía una especie de dossier, donde se recogen las características del programa, se explica cómo es un programa específico de inmersión lingüística y social que tiene como objetivos prioritarios el aprendizaje del castellano, así como la adquisición de conocimientos y con los documentos que deben ser rellenados por los centros. En cuanto a los

destinatarios, marca a todo el alumnado de Educación Primaria. Recordemos que en los años anteriores se había decidido atender sólo a partir de 4º de Educación Primaria ya que los de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria, se les consideró demasiado pequeños para salir de su aula y desplazarse además a otro centro y se pensó que aprendían mejor en su grupo de referencia.

Aparece como novedad el proceso de **preselección del alumnado**. Así, la Dirección Provincial, utilizando los datos enviados por los directores de los centros educativos, realizará una “preselección del alumnado” en base a los recursos existentes en la provincia y según los criterios establecidos. Estos centros recibirán la información detallada de su alumnado para que procedan a informar a las familias y a formalizar la documentación necesaria: solicitud de incorporación al programa, la autorización y conformidad de la familia, el informe de competencia lingüística del alumno, así como la evaluación psicopedagógica (sólo si se considera oportuno). Aparecen especificados unos “*requisitos de entrada en el programa*”, que se señalan a continuación:

- Nivel cero en competencia lingüística oral y escrita en castellano por lo que será imprescindible y obligatorio el informe de competencia lingüística, elaborado por el tutor en colaboración con el profesor de compensatoria y el orientador, siendo este último el que certifique el nivel de competencia lingüística del alumno con el visto bueno del jefe de estudios. Si fuera necesario, podría acompañarse de la evaluación psicopedagógica del alumno.
- Se explicita que “*los alumnos que al inicio del programa muestren un nivel de competencia lingüística superior al que se indica como requisito en los destinatarios se incorporará de nuevo en su centro de referencia con el informe correspondiente*”, quedando la plaza libre para otro alumno de la lista de reserva.
- Los alumnos y alumnas no deberán haber participado en ningún programa de inmersión lingüística previamente.
- La asistencia al programa por parte del alumnado será obligatoria, por lo que con tres faltas de asistencia injustificadas se procederá a la baja del alumno y la incorporación de otro alumno de la lista de reserva en su lugar.
- Asimismo, si el alumno no acepta las normas y requisitos propios que exige el Programa se procederá a dar de baja a dicho alumno.

Se establecen también unos **criterios de selección del alumnado**, elaborados para rentabilizar los recursos existentes: entre los que están la cercanía o proximidad con el centro donde se halla ubicada el aula, la fecha de incorporación al sistema educativo español, que no ha de confundirse con la fecha de incorporación al centro de referencia. Se establece un orden de prelación que establece la prioridad de unos alumnos sobre otros. El orden,

que toma como referencia es el curso de escolarización, será el siguiente: 6º,5º,4º,3º,2º y 1º.

En el caso en que el profesor del aula tenga que atender a dos grupos y/o compartir su dedicación con otro centro se tendrá en cuenta, a la hora de conformar los distintos grupos, el hecho de atender al mayor número de alumnos en el mismo centro.

Se marcan además las fechas de inicio del programa (octubre y febrero) y los plazos de admisión del alumnado.

En cuanto al **tiempo de estancia en el aula y recursos**, recoge como la asistencia a estas aulas “*se concibe como una medida de carácter transitorio*”. Añade, además, que “*se trata de una intervención de breve duración, que posibilite al alumno un nivel básico de comunicación escolar. Por ello el periodo de estancia no será superior a 3 meses*”. Solamente de forma excepcional, este tiempo de permanencia podrá incrementarse, previo informe y aprobación de la dirección Provincial. Por último, las aulas se organizarán en grupos reducidos de alumnos (ni inferior a siete ni superior a diez).

### **3. La realidad de las aulas ALISO según sus protagonistas: propósito y claves de su análisis**

En esta investigación nos proponemos averiguar cómo es el funcionamiento real de estas aulas, es decir, descubrir “la praxis en las aulas ALISO” y analizar las opiniones e ideas que de ellas tienen todas las personas que en ellas se ven implicadas. Así, consideraremos los discursos de todos los agentes que ellas intervienen y que están inmersos en el acto educativo: profesores tutores, profesores de las aulas, sindicatos, personal de la administración, directores de los centros, alumnado y sus padres. Éste será nuestro punto de partida y el comienzo de nuestro viaje hacia lo que son y no son las aulas ALISO.

Nuestro punto de partida es el estado de la Escuela Pública. Todos nuestros entrevistados han ejercido o ejercen en ella y nos mostrarán cuáles son, a su juicio, los principales problemas que esta institución enfrenta y cómo ha resuelto algunos de los problemas que nuestra actual sociedad plantea: cambios rápidos, la creciente devaluación de la institución, la llegada de alumnado de otros países... Nos interesa ver cómo viven sus protagonistas la complejidad de la diversidad y qué soluciones se articulan desde ella. Entre las diversidades que la escuela actual acoge, está la creciente llegada de alumnado inmigrante a nuestro país. Analizaremos con nuestros

---

protagonistas cómo se ha producido esa llegada y que ha supuesto en sus prácticas educativas. Unido a lo anterior, examinaremos cómo es el proceso de escolarización del alumnado inmigrante y algunos procesos derivados de ello, como son las concentraciones naturales y artificiales. Debatiremos acerca de la adecuación de la formación del profesorado para atender al alumnado extranjero y su vinculación con la Educación Intercultural y la valoración que los implicados hacen de ella.

Entre los recursos creados para el aprendizaje de la lengua están las aulas de inmersión lingüística, que en nuestra comunidad adoptan el nombre de aulas ALISO. Cuestiones como sus funciones, el para qué se crean y cuáles son sus principales objetivos, los destinatarios, si atienden alumnado de Primaria y Secundaria, la metodología, su organización, si son fijas o itinerantes, la temporalización, los días de asistencia, los contenidos curriculares serán objeto de estudio. Aparecen otros temas intrínsecamente relacionados como son: la integración entre alumnado autóctono e inmigrante, cómo son sus trayectorias escolares y si la Educación Intercultural está presente en la realidad de los centros e influye en algo de lo que sucede en los mismos.

El material utilizado para la elaboración de este capítulo procede del análisis de las 26 entrevistas realizadas. Los distintos entrevistados aparecen con unas siglas, que a continuación aparecen desglosadas.

Cuadro 6.3. Siglas de los distintos entrevistados.

SIGLAS	PROFESIONAL
PASI1	Profesor ALISO Secundaria Itinerante 1
PASI2	Profesor ALISO Secundaria Itinerante 2
PASI3	Profesor ALISO Secundaria Itinerante 3
PAS1	Profesor ALISO Secundaria 1
PAS2	Profesor ALISO Secundaria 2
PAP1	Profesor ALISO Primaria 1
PAP2	Profesor ALISO Primaria 2
PP1	Profesor de Primaria 1
PP2	Profesor de Primaria 2
PS	Profesor de Secundaria.
PP	Profesor de Primaria en Prácticas
PC	Profesor de Compensatoria
TPR1	Tutor de Primaria 1
TPR2	Tutor de Primaria 2
OP	Orientador de Primaria
OS	Orientador de Secundaria
S	Representante Sindical
I	Inspectora
EA	Ex asesora de la Dirección Provincial de Educación
JP	Jefe de Programas de la Dirección Provincial
DP	Director Primaria
JES	Jefe de Estudios de Secundaria
CREI	Asesora del Centro de Recursos de Educación Intercultural
A1	Alumna de aula ALISO
A2	Alumno de aula ALISO
A3	Alumna de aula ALISO
P1	Padre de una alumna
M1	Madre de dos alumnos

Fuente: elaboración propia (2010)

## 4. Análisis de los discursos de los diferentes profesionales sobre las aulas ALISO.

### 4.1. La complejidad de lo diverso: diversidad en positivo vs diversidad como problema

La diversidad es, por definición una característica inherente al ser humano. Vivir la diversidad en positivo supone ver un valor en la diferencia. La aceptación de este principio supone aceptar que la escuela debe acoger a todo el mundo, porque todo el mundo es valioso. Pero aceptar este principio exige poder argumentarlo. Así, Postman (1999) explica cómo la idea de diversidad tiene un componente teórico y un componente práctico. El componente teórico viene de la ciencia y lo vemos expresado en el segundo principio de la termodinámica, según el cual la materia, aunque no se pueda crear ni destruir, tiende a volverse inútil. Esta tendencia significa que, en el

---

universo, todo tiende a la igualdad, de forma inexorable, de modo que cuando la materia llega a un estado en el cual no hay ninguna diferencia, todo es igual y entonces no hay energía utilizable, no hay vida. En este aspecto la lección es muy clara: la igualdad es el enemigo número uno de la vitalidad y de la creatividad. Del mismo modo y como ha mostrado la transposición a las actividades humanas que de estos principios han realizado las teorías sistémicas, cuando nada de nuevo ni de diferente viene de fuera, se produce inexorablemente un estancamiento, una pérdida de energía y de vitalidad.

La igualdad, por otra parte, no sólo es la enemiga de la vitalidad sino también de la excelencia: cuando todo es igual, nada destaca por encima de otra cosa, todo es igual y por tanto, todo es igual de bueno o de malo. Tratamos de salvarla construyendo grupos con características afines, que excluyen otras individualidades. Plantea problemas en contextos concretos como la escuela, donde surge la tentación de constituir grupos homogéneos... Olvidamos a menudo, que la diversidad debe ser consustancial a la práctica docente, que debe ser nuestro punto de partida en cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

Toda esta complejidad de lo diverso hace que sea vivida de una forma ambivalente, a veces en positivo, otras como problema. Y la escuela y los que en ella trabajan no son ajenos a ello. El problema de nuevo lo encontramos cuando se utiliza la diversidad como legitimación de la exclusión social de los diferentes (Carbonell, 2002; Vila, 2002b). Depende por tanto del posicionamiento y la asunción que las personas hagan de ese valor. La diversidad puede tornarse en un problema o en una suerte va a depender de donde cada uno se sitúe y de lo que quiera hacer con esa experiencia (Martín Rojo, 2003).

#### **4.1.1. La diversidad como problema**

Esta diversidad consustancial al ser humano, a la vida, a la escuela, vemos que muchas veces es vivida por el profesorado como un problema. Todo aquello que se aparta de la norma supone desconcierto, problema. Urge plantearnos como docentes qué es la normalidad y qué cuestiones están fuera de ella... Mucho más si tenemos en cuenta que nuestro campo de análisis se circunscribe a la escuela pública.

Ante la diversidad los profesores se ven con frecuencia desbordados de forma continuada por una realidad viva, muy compleja y para la que creen que no cuentan con recursos (Salazar González, 1997). Este constructo de normalidad es a veces demasiado pequeño y pierde territorio a favor de lo especial, sinónimo muchas veces, de lo anormal. Constatamos la idea de que

los tutores, en numerosas ocasiones, se encargan de los “normales” y su pensamiento sobre el resto, los diversos y especiales que deben ser atendidos por los especialistas, siempre fuera de la tutoría. Como apunta Contreras (2002:61):

*“Se ha dicho que hay que atender a la diversidad. Y ello parece referirse a un colectivo, el diverso, esto es, aquel que se sale de lo previsto y estipulado, el que se desvía de la norma, de la normalidad”.*

Perciben la diferencia cultural y étnica como un problema de educación compensatoria. En los testimonios obtenidos en nuestra investigación se pone de manifiesto la existencia de dos sistemas paralelos dentro de la escuela, atendidos por dos cuerpos profesionales distintos: los tutores y los especialistas.

*OP: Sobre todo los profesores lo viven como algo que a ellos no les toca, que venga la gente especial y lo resuelva, como que no es cosa de los tutores, ni del sistema genérico, que venga gente especial y lo resuelva desde un sistema paralelo.*

*JES: La diversidad en un centro supone complicación, porque tener todos iguales es más fácil.*

*PASI2: La atención a la diversidad la vivimos las de Compensatoria y las P.T. y depende del orientador, porque eso es algo muy importante... Y la implicación de los orientadores es muy importante... Y no se implican... Es más cuando los profesores se dirigen a ti, te dicen “tu niño”, vamos a ver, que no es mi niño. No, yo sólo tengo una hija. Es el alumno de todos.*

*PASI1: A principios de curso, una chica llegó llorando, yo todavía no la tenía en el aula y no la conocía y corriendo me fueron a decir: ‘hay una niña polaca llorando’, es inmigrante, ¿te la traemos?. Hay este tipo de proteccionismo, totalmente superficial, pero nadie hace nada, van a buscar al profesor del aula ALISO.*

En algunos discursos observamos como la diversidad tiende a identificarse únicamente con el fenómeno de la inmigración. Existe la “falsa idea” de que antes de la llegada del alumnado extranjero, nuestras escuelas eran lugares homogéneos: sólo acogían a niños sin problemas, todos iguales, cuya educación era más sencilla si la comparamos con la actual. La llegada de este nuevo alumnado es vivida por el profesorado como una mayor carga de trabajo. Podría plantearse esta diversidad en positivo, por ejemplo, ver a estos alumnos y alumnas como personas en proceso de convertirse en bilingües e incluso multilingües. Por el contrario, encontramos opiniones que asocian diversidad con inmigración y a su vez, ésta con dificultades de aprendizaje (Martín Rojo, 2003).

*S: antes, tenías una clase más homogénea... Ahora tienes cuatro niveles a la vez. Pero no puedes dejar a ninguno apartado... Para poderles atender, a veces les tienes que poner como discriminados...*

*PASI2: Para los docentes, más trabajo, aunque no hay clases homogéneas, lo que está claro es que a este alumnado le tienes que prestar más atención que al resto. Ellos no tienen el idioma... (...). Y el rechazo de los españoles hacia este tipo de alumnado. Muchas familias no llevan a sus hijos a la escuela pública, los llevan a la concertada o privada.*

*JES: Ha supuesto una complicación, de estar acostumbrados a unos chicos, ahora te enfrentas con unos alumnos que no les entiendes, no dominan el idioma.*

Se olvidan otras “diversidades” vividas en el sistema educativo, como fueron, en primer lugar, la salida de las aulas-puente del alumnado gitano, donde recibían una instrucción paralela a la del grupo de referencia o posteriormente, con la llegada de la LOGSE, la integración de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Recuperamos las palabras de una directora de Primaria que trabajaba en Educación Compensatoria cuando se cerraron las aulas-puente para alumnado gitano y recuerda cómo se vivió ese momento:

*DPR: Corrían los tiempos en que se empieza a hablar de integración y entonces se normaliza. Normalización que fue, tela... Porque desde el principio que con los brazos abiertos, que sí, que muy bien, lo que queráis, pero hubo otros centros, que no querían ni oír hablar... (Referido a la integración del alumnado de etnia gitana).*

*OE: Igual que cuando se integraron los chicos con NEE en las escuelas y esas estrategias se han utilizado después para los chicos sin ser ACNEE, con los inmigrantes está pasando un poco eso.*

Los profesores suelen asociar diferencias culturales con problemas, manifestación de conflictos de convivencia o malos resultados escolares (Salazar González, 1997). El pluralismo cultural se concibe como un gran problema o como una dificultad, porque hay que compensar las deficiencias de las culturas minoritarias respecto a la mayoría que se convierte en el modelo a alcanzar.

*PASI: Luego vas a las clases y ves rápidamente donde están los inmigrantes, que están todos atrás sentados, juntos aunque sean de distintos países, da igual que no se entiendan, lo primero que entienden es que son diferentes y que se les trata de forma diferente. Incluso no entendiéndose la lengua se sientan juntos.*

García (1998) señala otro aspecto a tener en cuenta sobre la percepción y valoración de la diversidad que hacen los docentes. Encuentra diferencias en función del colectivo inmigrante que constituye el referente. Establece un

continuum en la “problematización” del alumno extranjero, desde el alumno marroquí (simbólicamente parecido a la percepción del gitano), pasando por el alumno latinoamericano y el alumno polaco, hasta el alumno de un país comunitario “de primer momento” (que a veces no está considerado, ni se percibe como “inmigrante”).

#### **4.1.2. El desconcierto. La llegada de los inmigrantes**

Diversas fuentes nos dicen que, en 2000, en España se registró el mayor aumento de población ocurrido en treinta años por causa de la inmigración (Carbonell, 2005). Según fuentes del Ministerio del Interior, el número de extranjeros residentes en España, a pesar de las dificultades y las restricciones que padecen, aumentó casi un 24% (23,81) en 2001. Nuestra provincia fue también testigo de su llegada. Esta llegada es calificada por nuestros entrevistados como aluvión, como un hecho totalmente desestabilizador, una realidad desconocida para el profesorado. La escuela tenía que dar una respuesta rápida y no prevista a una realidad hasta el momento desconocida: a niños que se escolarizaban en nuestros centros y que no conocían el idioma. Supuso como ya hemos señalado a lo largo del trabajo, que los centros y la administración se hayan visto obligados a responder a situaciones de manera apresurada y sin una dirección clara y, en consecuencia, sin un modelo educativo claro (Martín Rojo, 2003). La llegada de la inmigración a nuestras escuelas ha supuesto, de algún modo, cuestionar la gestión de la diversidad en los centros y las herramientas con las que se hacía.

*EA: Se vivió como un problema, hacia el 2000, como un aluvión... Al principio el problema estaba en Boceguillas, Riaza... Luego empezaron a llegar por todos los lados... (...)Para los docentes supuso un problema, te llamaban para que solucionararas el problema, no conocían el idioma... Había padres que decían que eran ACNEE... Que me quiten a éstos.*

*OE: Yo creo que ha sido un revulsivo, eso siempre es positivo. Ha hecho cambiar las formas, las metodologías. Ha hecho que una institución se replantee. Supone problema porque la gente es reacia.*

*D: Ha sido un elemento absolutamente desestabilizador. La escuela como tal, no tenía herramientas asentadas para gestionar la diversidad y tenemos una diversidad que se no presenta de golpe. La diversidad que conocíamos era la habitual de los grupos homogéneos, más la que ponían los gitanos, en el centro donde los hubiera, porque tampoco la población era importante y de repente te llega una avalancha de alumnos inmigrantes y no hay herramientas para gestionarlo, ni apoyos en el sentido de docencia directa, ni de orientación.*

---

Ese desconocimiento del alumnado, el hecho de que no conocen la lengua y tienen culturas diferentes, genera nerviosismo en el profesorado, que se cree sin herramientas para gestionarlo y para trabajar con ese alumnado. A esto hay que añadir que se vive como un trabajo extra a su labor docente y en ocasiones, con un sentimiento de desánimo a la hora de enfrentar su labor.

*CREI: Lo que en principio debe ser una cosa que enriquece, a veces hace lo contrario.... Todos somos conscientes de que la diversidad enriquece. En ocasiones, en los centros cuando eso supone un porcentaje elevado, genera nerviosismo por no saber qué hacer con determinados alumnos, sea por sus diferencias culturales, por su desconocimiento de la lengua.*

*TPR: Lo primero te pone un poco nervioso, en mí y en la gente...*

*PC: En cuanto al profesorado, hay que reconocer que supone un trabajo añadido, una clase de 25 o 30 alumnos no es la atención a la diversidad que teníamos antes. Eran niños de la misma cultura. Ahora se añade esa diversidad cultural y desestabiliza...*

*PAS2: Ha supuesto un gran cambio a nivel de forma de trabajar, pero en el fondo seguimos trabajando como se ha trabajado toda la vida. Hay un sentimiento de desánimo. Aquí todo el mundo echa la culpa a los inmigrantes...*

Atisbamos en los discursos de los distintos profesionales y en especial, del profesorado, la idea de la inmigración como la “culpable” de los problemas de la educación actual, además del supuesto “bajo nivel” de las aulas. Se relaciona de alguna manera la inmigración con baja calidad educativa, idea, por otro lado, sin ningún tipo de argumentación científica.

*PAIS2: (...) En el fondo seguimos trabajando como se ha trabajado toda la vida. Hay un sentimiento de desánimo. Aquí todo el mundo echa la culpa a los inmigrantes.*

*PAP: En las clases en la que he estado yo, en cierta forma, bajas el nivel medio, porque al venir chicos inmigrantes recién llegados o aunque sean de hace dos años, tienes que bajar el nivel.*

También encontramos, aunque con menor frecuencia, discursos de testimonios que reflejan la diversidad en positivo, la que aporta conocimiento y crecimiento personal:

*PC: Me han enriquecido muchísimo, he aprendido muchísimas cosas de ellos, o quizás unas dificultades que antes no eras consciente de que existían y yo les entiendo bastante bien, su situación personal, porque me pongo en su situación ... Que yo me viera en un país diferente y pienso que lo pasaría muchísimo peor que ellos.*

El principal problema es que la escuela debe atender esa diversidad plural para no generar exclusión y marginación, como señala Llorente (2004:15):

*“En nuestras aulas hay una diversidad cultural que es necesario tener en cuenta si no queremos reproducir desigualdades. Desigualdad cultural, no referida sólo a grupos de otros países o minorías étnicas, sino a diferentes formas de entender la realidad. Grupos de adolescentes radicales, grupos marginales, diferencias de género, clases medias altas...”*

Ambas tendencias se han manifestado en los discursos: diversidad como una diferencia positiva y como un déficit. Puede ser un problema para los alumnos y alumnas o un reto de la comunidad educativa, depende de los planteamientos que se hagan.

#### **4.1.3. El proceso de escolarización del alumnado inmigrante. Concentraciones artificiales vs concentraciones naturales**

El primer tema que surge en las entrevistas es el de la *concentración de inmigrantes en determinados centros educativos*, en su mayoría centros públicos. Es lo que diferentes autores (Vila, 2000; Carbonell, 2002; Navarro y Huguet, 2005) han denominado *concentraciones artificiales*. El alumnado inmigrante se concentra en determinados centros educativos, normalmente de titularidad pública, donde la proporción de niños y niñas de familias inmigrantes en una escuela es muy superior al porcentaje real en ese territorio y además, una parte importante de esas familias están en situación de riesgo social o exclusión (Navarro y Huguet, 2005). El resultado de esta dinámica es la segregación: se generan, por tanto, escuelas para los sectores más pudientes y escuelas para los sectores desfavorecidos. En palabras de Carbonell (2002:64):

*“La aplicación de determinadas políticas educativas ha favorecido la consolidación de dos redes escolares, de forma especialmente lacerante en determinadas comunidades autónomas: por un lado, la pública donde se escolarizan la práctica totalidad de los niños pertenecientes a familias en riesgo de marginación social y cultural y por otra parte, la privada, cada vez más financiada con fondos públicos, donde se educa la mayor parte de los niños de las familias de estatus medio y alto del país”.*

La consecuencia más directa de estas concentraciones es que la educación deja de ser un recurso para salir de la exclusión y la marginación y sirve para reproducir las mismas situaciones sociales de origen de los niños (Baudelot y

---

Establet, 1990; Bourdieu y Passeron, 1977; Lerena Alenson, 1983; Alumnos de la Escuela de Barbiana, 1983).

*PAS1: Hay zonas de adscripción que deberían moverse porque se crean guetos, en una ciudad como ésta se puede mover un poco. Hay que pensar siempre en que tengan mejores condiciones, que no haya un centro que tenga todos y otro que no tenga ninguno.*

*PAS2: Yo creo que no. Aquí al lado hay un centro concertado y no veo ningún inmigrante.*

*PC: No está repartido. Yo creo que no... No sé si en la Comisión de Escolarización son conscientes de la situación de los centros. Ellos están en un despacho...*

*PAS2: Los inmigrantes están en la escuela pública, la escuela concertada y la privada, nada... Deben de estar repartidos... No es lógico que haya algunos que tienen muchos y otros no, por ejemplo, dos colegios juntos, uno que es bilingüe, ninguno y el otro todos...*

Uno de los objetivos de la Comisión de Escolarización es precisamente evitar las concentraciones de alumnado inmigrante y garantizar una escolarización igualitaria. Si profundizamos en los discursos y ahondamos en esa utilidad de la Comisión de Escolaridad como los distintos agentes entrevistados (a excepción del personal de la administración) encuentran poca o ninguna utilidad en ella.

*PC: (...) Tendrá su utilidad si está, pero esta utilidad en la realidad no se refleja. Hay padres que dicen que piden este centro, pero si hay una concentración de inmigrantes no debían de admitirlo. Puede que sea un trastorno, pero deberían de poner unos medios de transporte para repartirlos...*

Encontramos experiencias como la de la ciudad de Vic, donde se repartió el alumnado inmigrante de forma igualitaria entre los distintos centros educativos. Se creó una red de transporte para solventar las amplias distancias que algunos alumnos y alumnas tenían que salvar. El problema que plantea esta medida es el desarraigo de estos alumnos y alumnas del contexto en el que viven, en su barrio... Les quita posibilidades de establecer relaciones sociales adaptadas, que les ayuden a mejorar su integración. El fenómeno educativo de Vic ha sido documentado por Carbonell (2005a).

Del otro lado, está el derecho de las familias para elegir centro. Los profesores creen que prefieren que sus hijos acudan a escuelas donde hay alumnado de su misma nacionalidad, pensando que será un factor facilitador de la integración. Pero resulta curioso cómo, las opiniones mostradas en las entrevistas son justamente las contrarias, en ellos surge también la

percepción de que se aprende mejor en este caso el español, en centros donde hay menos inmigrantes:

*DP: Sabemos que en las clases donde hay tres o cuatro niños inmigrantes y si son de la misma nacionalidad, es infinitamente más complicado que si hay solamente uno. Ellos tienden a relacionarse entre ellos y a hacer un grupo cerrado y a no interrelacionar con el grupo clase, pero por otro lado, imagino que los padres búlgaros, mandan a su hijo al centro donde saben que hay otro búlgaro. Compaginar esas dos tendencias es complicado.*

*P1: Yo solicité otro centro donde había más polacos, pero me dijeron que no había plaza, pero me gusta más el otro colegio, porque había menos inmigrantes. Creo que aprenden mejor el español en centros donde hay menos inmigrantes.*

*M: Porque era el más cercano de mi caso... No quería más búlgaros. Yo prefería que no. Porque si no hablan con ellos y aprenden menos.*

Incluso los mismo alumnos inmigrantes ven mejor estar sólo con niños españoles. Observamos una tendencia asimilacionista y adaptativa hacia la cultura española, olvidando su cultura de origen.

*A1. Los profesores pueden hacerte más caso, porque hay menos inmigrantes. Yo creo que los extranjeros tienen que estar en diferentes colegios para evitar guetos y que se relacionen con los niños españoles.*

Por otro lado, desde la administración se reconoce que es un tema polémico, pero se argumenta que la escolarización se realiza conforme a un baremo y que se respeta el derecho de elección de las familias, siempre que haya una plaza vacante en el centro solicitado.

*JP: Siempre parece que hay un poco de polémica, porque en un centro haya más que en otro, pero hay que tener en cuenta el tipo de barrios... Lo que demanda a veces la gente es que no se reparte, eso a veces es muy difícil conseguirlo... Si un colegio tiene 25 alumnos y están escolarizados en ese centro, no se puede decir a esos niños que se vayan, que ahora vamos a meter inmigrantes y se hace en base a un baremo y a la elección de los padres... Lo lleva la inspección.*

Hay testimonios que van más allá y afirman la igualdad en el reparto de inmigrantes en ambas redes escolares, como apunta esta asesora de Atención a la Diversidad:

***E: ¿Tú crees que hay una distribución equitativa entre la escuela concertada y la pública?***

*A: Sí, totalmente. De hecho a un sector de la población inmigrante que prefiere la concertada. Vamos construyendo prejuicios a base de comentarios.*

***E: ¿Y por qué se cree entonces la gente que no es así?***

---

*A: Por los prejuicios. Los datos son objetivos. Nosotros nos hacemos nuestras ideas, pero a lo mejor no se ajusta a lo que luego es.*

Desde el discurso del sindicato, se denuncia el incumplimiento constante de la legislación vigente en materia de escolarización de alumnado inmigrante, el no respetar los cupos. Recordemos que la normativa de nuestra Comunidad Autónoma obliga a que en todas las aulas, se deban dejar dos plazas vacantes para alumnado inmigrante, durante todo el curso escolar. Los sindicatos también denuncian la falta de utilidad y la poca transparencia en las actuaciones de la comisión de Escolarización. Aparece el tema de las diferencias entre las dos redes de escuelas: las públicas y las concertadas, sostenidas también con dinero público. Así, las primeras escolarizan a la mayor parte del alumnado extranjero. El problema viene de antiguo, ya que en su día la LOGSE (1990) y la LOPEG (1995) propusieron siempre vías para la resolución del problema, fijando los mismos criterios para la matriculación para centros públicos y concertados. Pero en la práctica, la realidad es muy diferente.

*S: Pues hemos tenido que ir hasta la Fiscalía, porque no se estaban cumpliendo los cupos para alumnado inmigrante y necesidades educativas especiales. La concertada no llega al 2% en porcentaje de inmigrantes. Además, los inmigrantes que van no son los mismos. Para esos padres la educación no es un valor... (...) Nosotros no asistimos a la Comisión de Escolarización. Vamos después, para contarnos que no han hecho nada. Aquí, en Segovia, antiguamente iban los directores de Primaria, ahora no...*

Se aboga, en general, porque la Comisión de Escolarización funcione y sirva para el derecho a la educación de todos los niños, garantizando la legislación vigente, como los cupos de reserva de plaza. Del mismo modo, habría que jugar con las zonas de adscripción, procurando no crear colegios guetos, que escolaricen a la totalidad de alumnado inmigrante:

*PR1: Yo creo que tendría que estar para arreglar eso, para que fuera equitativa. También atienden mucho a lo que pide la gente que viene, “no a mí me apetece este colegio”, no miran si ese centro está en un 40%, o tiene otros alumnos con unos problemas graves...*

*PAS: Hay zonas de adscripción que deberían de moverse porque se crean guetos, en una ciudad como ésta se puede mover un poco. Hay que pensar siempre en que tengan mejores condiciones, que no haya un centro que tenga todos y otro que no tenga ninguno, pues como siempre.*

Otra propuesta que parece interesante es la de bajar las ratios en aquellos centros o aulas con un alto número de alumnado extranjero. Se contempla como una manera de atender a la diversidad y como una mejora en la calidad de la enseñanza.

*PC: En cuanto al profesorado, hay que reconocer que es un trabajo añadido, una clase de 25 o 30 alumnos no es la atención a la diversidad que teníamos antes. Eran niños con la misma cultura, era muy igual, unas costumbres... Ahora se añade diversidad cultural. Desestabiliza.... Lo que habría que hacer es que las ratios fueran menores, no separar, si no para que se les pudiera atender... La ratio de esa diversidad con extranjeros, autóctonos, bajarla para poder atenderla.*

La principal consecuencia que se deriva de todo eso es la construcción de dos redes escolares, o lo que es lo mismo, escuelas de primera y escuelas de segunda. Se produce una alta concentración artificial de alumnado inmigrante en la escuela, a la que debemos añadir la huida del alumnado autóctono a otras escuelas. Se inicia por tanto un proceso de “guetización” en algunos centros (Aja, 1999). Habría que revisar los discursos escolares y por qué se asocia el aumento de la diversidad con pérdida de calidad en educación. Otro pensamiento erróneo es el que considera que cuánto más homogénea es una situación escolar, más calidad escolar tiene (Navarro y Huguet, 2005). La consecuencia de esto es directa, la escuela acaba reproduciendo las situaciones sociales de origen.

#### **4.2. La formación del profesorado en Educación Intercultural**

Según el Informe del Defensor del Pueblo (2003) sobre la escolarización del alumnado inmigrante, aproximadamente un tercio del profesorado no se considera preparado para afrontar el reto que supone la educación del alumnado extranjero. Nuestra intención es comprobar en la realidad dicha formación: conocer cuál es la valoración que el profesorado hace de la formación inicial recibida en la Universidad a hora de atender al alumnado extranjero, si es un problema de formación en Educación Intercultural, en metodologías, en estrategias o más bien, una cuestión de actitud. Desde nuestro punto de vista es obvio que debe existir esa formación en diversidad cultural, pero queremos averiguar si los profesores la tienen o en el caso contrario, la quieren y son conscientes de su importancia. Igualmente, queremos delimitar en qué debe consistir: realización de cursos, proporcionar estrategias, distribuir materiales... Claramente, en los últimos años ha habido numerosos cursos organizados desde los CFIES o desde la Universidad, así como un ingente número de materiales publicados para atender al alumnado inmigrante, pero, ¿utilizan los profesores todo esto en su práctica diaria?, ¿les sirve para atender mejor a la diversidad?, ¿el problema concreto de no atender la diversidad radica en la ausencia de formación o es una cuestión de voluntad? Y ver si toda esa formación se imbrica en el paradigma de la Educación Intercultural o simplemente son pequeños fragmentos aislados de formación que se van adquiriendo, pero que no repercuten en el día a día del aula.

---

En el discurso aparece de nuevo la falta de vocación y la ausencia de actitud de servicio como el origen de no asumir la tarea que les toca.

*OE: Formación si que tienen, no tienen una actitud. De que la educación es un servicio, se tienen que poner al servicio del ciudadano.*

Uno de los temas que aparece es el de la *no obligatoriedad de la formación*, es decir, que es el profesor voluntariamente el que decide apuntarse o no a los cursos de formación, surgiendo diferencias notables entre docentes muy formados y otros que no han realizado ninguna actividad posterior a sus estudios universitarios. Así, lo refleja el testimonio de una inspectora que aboga por la obligatoriedad de la formación:

*I: Hoy por hoy en la función pública española la formación es voluntaria, no como ocurre en Norteamérica que es obligatoria. Y creo que debería ser obligatoria. Tenemos 5 horas de formación todos los meses. Hay gente que no se interesa por nada y luego hay otros que se interesan por todo. (...) Entonces hay gente que no tiene ni de idea de cómo tratar a los niños inmigrantes.*

Vemos como la supuesta falta de formación del profesorado encubre otro hecho: el profesorado admite que en el aula los alumnos y alumnas inmigrantes no están muy atendidos cuando están en las clases ordinarias:

*PASI: No sé, yo creo que son tan poco atendidos... (Los inmigrantes). Aunque también es lógico, nos ha pasado a todos, cuando hemos tenido otro tipo de diversidad, no es fácil atenderlos a todos... (...). No tienen formación específica, al menos en el caso de Secundaria, a lo mejor en Primaria es distinto, a la hora de aprender a leer, escribir, están haciendo lo mismo con los demás... Aquí no, no puedes dedicarte a enseñar a leer, escribir, en una clase en la que están dando Biología.*

*S. Sí que la demandan. Pero es como una coletilla para decir que no sabes como hacerlo, pero muchas veces se la das y luego no la quieren....*

Garreta Bochaca (2003b) en su investigación destaca la ambivalente actitud del profesorado, desde actitudes más positivas a otras más negativas, subraya además, que ambos polos son resistentes a la Educación Intercultural, unos por rechazo y otros porque parecen muy motivados pero no van más allá del discurso. Nosotros constatamos que esta formación está más presente en los docentes que trabajan directamente con el alumnado inmigrante, a diferencia de los tutores, que parecen no considerarlo un tema suyo. Constatamos de nuevo la existencia de dos sectores educativos: los tutores y el profesorado encargado de atender a los alumnos y alumnas supuestamente “más diversos”:

*PC: Hay un sector que a lo mejor por su edad, no la consideran. Yo creo que la formación, por ejemplo de los CFIES ha sido muy buena, desde que llevo en compensatoria, pero siempre hemos ido los mismos, los profesores de compensatoria, los que ya conocíamos esa realidad, pero está abierta a todo el mundo (...) Pero esa información también debe ir encaminada a los tutores.*

Nos preocupa de manera especial el hecho de que los profesores noveles consideran escasísima la formación recibida para trabajar con alumnado de otras culturas. Si bien es verdad que en los últimos tiempos en los Centros de Formación inicial del Profesorado se han incluido algunas materias relacionadas con la Educación Intercultural, manifiestan que forman parte de la lista de optativas. En general, se sienten también muy poco preparados y con pocas herramientas para realizar ese trabajo.

*PAP1: Yo nada, ninguna... Con inmigrantes nada... Yo creo que la formación nunca viene mal. A mí si me siguiese interesando trabajar con estos alumnos, a mí no me vendría mal tener algo más de formación. Formación docente, pues ya has estudiado. A lo mejor cómo desenvolverte con otras culturas...*

*PP: Hemos tocado algún tema, alguna clase puntual, pero en profundidad no... (...) Cuando salí de la Universidad no me sentía preparado para trabajar con ellos.*

Aparecen a lo largo de las entrevistas la diferencia notable entre el profesorado de Primaria y Secundaria, al igual que en los trabajos realizados por Martín Rojo (2003) en diferentes centros escolares de la Comunidad de Madrid. En el profesorado de Secundaria hay un sentimiento de desánimo, estrés y sensación de que su formación no se ajusta a las tareas que desarrollan. Se viven como especialistas en campos concretos, sin una formación pedagógica general. Creen que se les pide asumir funciones propias de los profesores de niveles inferiores e impartir conocimientos generales a grupos con poca homogeneidad social, cultural y educativa. En las conversaciones con el profesorado de Secundaria aparece el sentimiento de que no tienen ninguna formación para realizar esa tarea. El profesorado de Primaria está más familiarizado con esa heterogeneidad, debido también a que su formación ha sido más amplia.

*PAS2: Sobre todo cambiar el chip de voluntad y saber que es una enseñanza obligatoria, yo desde el punto de vista de Secundaria. Hay muchos profesores que tienen el chip de BUP y no de una enseñanza obligatoria. Creo que es el principal handicap, para la diversidad dentro de la enseñanza obligatoria. (...). Los que más concienciados están son los que han estado antes en centros de Formación Profesional. Han visto chicos con unas características muy similares a las de los chicos ahora...*

*PAS1: No, no tienen formación específica. Hablo de Secundaria, a lo mejor en el caso de Primaria es distinto, a la hora de aprender a leer, escribir, están haciendo*

---

*lo mismo con los demás, aquí no, no puedes dedicarte a enseñar a leer, escribir, que tiene una dificultad, no es lo mismo en una clase en la que estás dando Biología.*

*JES: (Sobre si quieren o no la formación.) No, prefieren no tener a esos alumnos, ni a los alumnos malos... Pero bueno, hay que tirar, tenemos a todos... Nos gustaría dar sólo a los alumnos buenos.*

*PASI2: Lo que sí que veo es que hay más implicación del profesorado de Primaria, vamos, vamos, vamos... Estos chicos quienes se los tragan son la de compensatoria, el PT y a veces el orientador... Los de Secundaria tienen la idea de que en cuanto hagan los 16 se van.*

Cuando intentamos perfilar el tipo de formación, entre los contenidos aparece la importancia de la formación en centros y por grupos. Se apunta además a una disposición, a una actitud positiva hacia la integración, más que al hecho de una formación específica.

*PAIS2: Yo creo que tenemos la costumbre de decir que esto funciona mal porque no tenemos medios, pero no solamente los medios, es intentar trabajar de otras maneras. La formación tiene que ser en grupos de trabajo y en concreto para su propio centro, pero los profesores no quieren... Debe servir para cambiar la realidad.*

*CREI: Lo que a veces quiere el profesorado son recetas. Tú les planteas otras cosas y no quieren.*

*PASI: No creo que sea una formación específica, en primer lugar, que pueda trabajar con esos alumnos, que es verdad que no pueden. Se necesita formación en valorar la integración, no sólo la formación, sino también la disposición, independientemente de las medidas que se puedan poner desde arriba.*

López López (2002) insiste también en los problemas de formación del profesorado para atender a la diversidad del aula. Es necesario preparar al profesorado y ello no depende sólo del conjunto de situaciones educativas, sino también de la Universidad. Se asume que el profesorado debe hacer frente a una diversidad de intereses y necesidades del alumnado. En nuestro trabajo, defendemos la Educación Intercultural como eje que vertebré estas propuestas. No consiste sólo en dotar de recursos técnicos y metodologías adecuadas, sino de incidir en las actitudes y prejuicios del alumnado. Es necesario que la formación ayude a la difusión de nuevas prácticas educativas, se amplíen los conocimientos sobre los sistemas educativos de la infancia de incorporación tardía y cómo no, algún tipo de preparación para la enseñanza de segundas lenguas, que les capacite para ayudar a aquellos alumnos y alumnas que no conocen nuestra lengua. Es importante que esta formación sea para todo el profesorado, no solamente para un grupo específico de profesionales que se encarga de la educación de este alumnado

y paliar lo que hasta ahora ha venido siendo más una tarea dependiente de la actitud que un asunto que tenga que ver con una verdadera política de formación del profesorado. Confeccionar una formación permanente más amplia posibilitará que la adquieran todos los docentes y en consecuencia, que todos puedan intervenir. Martín Rojo (2007) nos da algunas claves sobre en qué podría consistir esa formación, que podría versar en que los profesores sacaran un mayor potencial de las diferencias culturales. Podrían abordarse los diferentes fonemas, las diferencias de vocabulario, en gramática, el conocimiento de otras geografías, modos de vida, los matices del cambio de estación...

Especial mención hacemos de la Formación Inicial del profesorado, ya que hay investigaciones que ponen de manifiesto que tanto los contenidos multiculturales que se imparten, como las actitudes que se estimulan son incorporadas por el profesorado a un nivel cognitivo muy bajo (Espín, Cabrera et al. 1999). Es necesario que los nuevos planes contemplen el hecho migratorio y sus consecuencias, las causas y el peligro de la marginación y la exclusión. Como docentes, debemos tener presentes algo que con frecuencia parece olvidarse: que trabajamos en la escuela pública, que debe garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado, independientemente de su procedencia. Parece olvidarse que estamos trabajando con alumnos de enseñanza obligatoria a los que debemos atender.

### **4.3. El funcionamiento de las aulas ALISO**

#### **4.3.1. Los comienzos**

Nos parece oportuno dedicar un apartado a lo que fueron los comienzos, nada fáciles, de las aulas ALISO en la provincia de Segovia. Recordemos que el primer año, en el curso 2005-2006 comienzan a funcionar tres aulas, dos en Segovia capital y una en un instituto de la provincia. A excepción del aula del instituto de la capital, las otras se situaron en centros con una escasa presencia de población extranjera. Los motivos: ningún centro quiso acoger el Proyecto. Lo vivieron como un problema más, que supondría un aumento de inmigrantes sobre el alumnado que ya tenían, sin nuevos recursos para atenderles... Recibimos información de primera mano del personal de la Administración encargado de ponerlo en marcha: la en aquel momento, asesora de Atención a la Diversidad y la inspectora encargada de que los centros aceptaran el proyecto:

*EA: No querían, no tenían espacio... Otros no lo querían porque pensaban que les iban a venir alumnos de otros centros... Y al final, fueron al colegio que menos inmigrantes tenía, porque fue el único que lo quiso.*

---

*PC: El problema es que está puesta en un centro donde no hay inmigrantes, pero fue porque ningún centro lo quiso... No lo entendieron, se pensaba que iba a ser un trabajo añadido para el profesorado de los centros, que iba a ser un trasiego de alumnos, que iba a haber desorganización... Nadie la quiso, en este centro se quiso, se pensó que todo lo que fueran recursos era bueno para el centro...*

*I: El rechazo fue de una violencia..., en algunos casos llegaron a insultos graves, ellos querían que los inmigrantes se los quitáramos de encima, no queríamos hacer un gueto. Un director incluso reunió a los padres. Los sindicatos se sentaban y decían, tú lo que quieres es hacer un gueto y apartarles. Lo que queríamos era darles las herramientas mínimas, para que no se sintieran fatal y entendiesen.*

Otros docentes implicados en el trabajo en las aulas insisten en la precipitación y la falta de planificación de la administración sobre dónde situarlas y cuáles hubieran sido los mejores contextos para albergarlas. Los profesores lo vieron como una maniobra política o un golpe de efecto electoral: en ese momento, con la llegada masiva de inmigrantes se genera una alarma social, algo que va a crear un gran número de problemas y, rápidamente, la Administración pone en marcha las aulas ALISO como forma de resolver el problema:

*OP: Yo creo que eso es fruto de que no hubo ninguna planificación, ni ningún estudio serio. Se funciona mucho por golpes de efecto, a nivel político... La Consejería da atención a los niños, que queda muy bien a nivel político, pero falta una planificación a corto, medio y largo plazo... Ahora estamos todos con la convivencia, luego el éxito escolar.*

#### **4.3.2. Problemas en la interpretación de la normativa**

A pesar de que existen unas Instrucciones elaboradas desde la Consejería de Educación (recordemos que las únicas que existen son del año 2005, posteriormente no hubo ninguna más referida a las aulas ALISO) encontramos diferencias notables entre las distintas provincias, ya comentadas anteriormente: en algunas provincias funcionan equipos, en otras sólo aulas de Secundaria... Además de diferencias notables en la organización y la gestión. Encontramos que en la praxis, la actuación llevada en algunas de estas aulas no se ciñe a la legislación promulgada. Muchas veces las excepciones, se convierten en la norma, aunque muchas veces estas alteraciones de lo prescrito en la normativa son entendidas como una supuesta mejora de la integración del alumnado. A continuación reflexionaremos sobre las posibles contradicciones existentes entre la norma y la interpretación que se hace de ella.

#### 4.3.2.1. Ambigüedad en los límites temporales

Una de las características definitorias de este recurso es su *transitoriedad*, su limitación en el tiempo, en pos de la rápida integración del alumnado inmigrante. Comprobamos, sin embargo, que en la realidad escolar estudiada, esta intervención puntual, de un máximo de tres meses, tiende a alargarse en el tiempo. Aunque es cierto que en la normativa se recogen ampliaciones en la intervención, éstas se consideran siempre con carácter excepcional y previa autorización de la Dirección Provincial. Encontramos situaciones donde algunos alumnos, tras haber pasado por el aula ALISO durante el tiempo máximo permitido, han seguido asistiendo al aula incluso todo el curso escolar. Alguna de las explicaciones posibles se centran en la ausencia de nuevo alumnado que entrase en el aula y, ante este hecho, desde la administración se insiste en que estos chicos continúen en el programa, argumentando que no “*va a haber un programa vacío*”. Vemos el testimonio de esta profesora en el año 2007:

*PAS1: Este año no se ha cumplido. Este curso, he tenido alumnado durante todo el año en el aula. Además, se ha hecho con improvisación, no se pueden hacer las cosas sin tener en cuenta a los alumnos, como si no tuvieran padres que pudieran ir a protestar, como si pudieras hacer con ellos lo que quieras. Si es un aula donde debe darse importancia a este alumnado y desde arriba ya, desde el principio no se les tiene en cuenta, no hacemos nada, es una cuestión de ética profesional mínima. Ha sido todo totalmente improvisado, me doy cuenta, no sabes como va a ser, no puedes tener una metodología global, crees que va a ser un año, todos los años lo están cambiando (...) Estar todo el año en el aula implica que no hacen el seguimiento de ninguna asignatura, está de forma aleatoria en las clases, la improvisación, sin libros. Al principio, pensé que iban a salir del aula (a los 3 meses) y les dije que esperaran, pero no han salido... No hacen el seguimiento de ninguna clase. Pero no puede ser que desde arriba se salten las cuatro instrucciones que hay, porque la administración las tiene que cumplir y se las han saltado todas. Me parece que tienen que estar menos tiempo. (...) Tienen que estar en contacto con las clases. Tiene que ser más intensivo al principio, no sé a lo mejor como no he visto otros modelos. Bueno, sí que he visto otros, el de estar todo el día allí (las 30 horas en el aula ALISO<sup>36</sup>).*

Durante el curso 2008-2009 y 2009-2010, los alumnos continúan durante el curso escolar en el programa. Coincide, además, con que muchos de los alumnos extranjeros regresan a sus países debido a la crisis económica y disminuye la llegada de alumnado extranjero. Desde la administración se

---

<sup>36</sup> Recordemos que el primer año en ese instituto se funcionó de forma experimental con restos horarios de profesor y los alumnos del grupo de inmersión tenían sus propias y diferenciadas asignaturas de Plástica y Educación Física, por lo que no estaban ninguna hora en contacto con el resto de alumnos.

insta a que estos alumnos permanezcan todo el curso, aunque tengan más nivel lingüístico del requerido y lo que se consigue al final es desnaturalizar el recurso:

*PAS12: Tres meses es poco... Pero ha durado todo el año, porque como teníamos escasez... La Dirección Provincial les ha dejado todo el año, he tenido varios niveles...*

*PAS2: No lo hemos cumplido, en casos muy concretos. La mayoría de los chicos han estado más de tres meses.*

Encontramos testimonios que critican la excesiva duración en el tiempo del recurso y cómo tampoco se asegura una mayor y mejor cumplimiento de los objetivos:

*PAP2: Ahora no ponen problema en los límites, ninguno, porque como no hay. Yo al turco le hubiera dado ya el alta. Pero allí tampoco está en su clase normal, va a una clase de ocho con la de compensatoria y les da lengua. Es decir, en su clase normal no está ni en Lengua ni en Matemáticas.*

*CREI: Yo, creo que sí, que habría que atenderles a todos. Si hablamos de inmersión lingüística, todos juntos, siempre que la organización esté bien definida. Una cosa es flexibilizar y otra desnaturalizar. Si yo tengo un recurso y en un principio lo tengo definido para una cosa, una cosa es flexibilizarlo y otra es la gestión.*

#### **4.3.2.2. Destinatarios: selección y admisión**

Desde las instrucciones se marca claramente cómo los *destinatarios de estas aulas deben poseer un nivel nulo de español*. Recordemos además, que el proceso de admisión se realiza desde la Dirección Provincial, a la cual los centros deben enviar la Evaluación de la Competencia Comunicativa. Muchos de los profesores del ALISO insisten en que ellos también deberían participar en el proceso, a fin de garantizar la correcta selección de los alumnos, sobre todo porque el nivel de conocimiento de la lengua no se corresponde con el exigido por el programa. Se insiste también en la implicación de los tutores y de los orientadores. De algún modo, se pide que en la selección participen en mayor manera aquellos profesionales que en el día a día atienden a estos alumnos.

*OS: Yo creo que también debe participar el profesorado de ALISO y no sólo el centro de origen.*

*PAS1: Tiene que ser el tutor el primero que lo detecte, otros profesores que se lo digan al tutor, no directamente ir a buscar a ver quién les puede sacar a los chicos de clase. (...) El orientador debería de estar pendiente de estos alumnos durante todo el curso, debería de ser una figura clave aquí... Por muchas cosas, por su*

*relación con el centro y con las aulas tiene esa distancia, pero ahora, ni siquiera saben quién son, ni nada.*

El profesorado de las aulas admite que muchos de los alumnos que llegan tienen un nivel lingüístico superior al indicado en las instrucciones y se les escolariza, bien porque ya se les ha admitido desde la Dirección Provincial o bien porque no hay nuevos alumnos extranjeros para entrar en el programa.

*PASI: Totalmente negativo, es una vergüenza la admisión. Esto se debería controlar y los que hemos estado trabajando aquí deberíamos de haberlo controlado, controlado de muchas maneras. Es decir, nos deberíamos haber puesto serios y haber dicho que no cumplen el nivel para nada. No solamente es que no lo cumplan, porque se han equivocado, es que no lo ven. Entran y directamente, te lo digo por mi centro, me lo mandan. La intención no es que esos chicos mejoren, no es preocuparse por las clases, por el centro y porque los profesores convencionalmente establecidos estén muy contentos. No tienen el nivel pedido y sobre todo no se han molestado en verlo.*

Se denuncian los problemas de disciplina de algunos chicos que se han enviado a las aulas (casos de alumnado de Secundaria), generando conflictos y siendo finalmente expulsados del programa. Se destina estas aulas a alumnado que en ningún caso sería destinatarios de ellas, como forma de que en ellas estén controlados.

*PASI: No sé cuántos expulsados ha habido por problemas de disciplina. ¿Tú sabes lo que es ofrecerles a los chicos que llegan ese modelo? Ya les están marcando totalmente, ya no hay salida para ellos. Les tiene que servir de contacto con la escuela...*

Llama la atención también el caso de un niño dominicano que entró en las aulas porque desde su centro de origen se solicitó. Desde el centro se argumenta que la acción se realiza a favor de la integración de ese alumno en concreto, porque aunque sabía español, tenía dificultades en las áreas.

*PASI2: Como no había inmigrantes se hizo una excepción con un dominicano, que luego se quiso hacer con una hondureña y desde la Dirección Provincial se dijo que no...*

**E: ¿Y por qué entra el dominicano?**

*Pues como no había inmigrante se hizo una excepción, que luego se quiso hacer con una hondureña y la D.P. dijo que no...*

Nos surge rápidamente una pregunta, ¿acaso este niño no conoce el español? Obviamente sí, pero algunos de los profesionales entrevistados insisten en que hay diferencias en el idioma (por otro lado indiscutibles: giros, sentidos...), pero es claro que el idioma que habla es el mismo o ¿todos nuestros alumnos deben hablar exclusivamente el español de España? Encontramos a lo largo de las entrevistas opiniones que cuestionan el conocimiento del español por parte de alumnos latinoamericanos.

Otro aspecto que la administración debía haber considerado, es que en un programa de estas características el flujo de alumnos no va a ser siempre el mismo, ya que depende de una multitud de factores, casi todos incontrolables. Pero si el problema es la falta de alumnos, la administración debería plantearse a qué dedicarlo o en qué reconvertirlo en el caso de que no haya población destinataria. Se echa en falta una planificación más seria de lo que se pretende con el recurso, como se desprende del siguiente fragmento:

*CREI. El profesor que recibe al alumno debe saber qué nivel de conocimiento del idioma tiene y debe hacer una primera evaluación. Si el recurso es un aula específica de alumnos con nivel 0 y no hay alumnos con esa características, debemos cerrar el recurso o ponerlo a trabajar en otra cosa, utilizamos la infraestructura, o las normas creadas para ese recurso para hacer otras cosas... Cuando un recurso no tiene una población diana porque no hay, pues ya está, habrá que redefinirle. No podemos utilizar un Aula de inmersión lingüística, a niños que se entienden como problemáticos, si no hay un problema de lenguaje, para eso estarán las aulas de apoyo, las de compensatoria.*

Vemos como muchas veces las excepciones a la normativa, perjudican gravemente el funcionamiento del programa, aunque en ocasiones muchas de estas acciones se argumentan en favor de la integración del alumno. El resultado conseguido es la desnaturalización y el falseamiento del recurso. Se echa en falta de nuevo más reflexión y unos planteamientos educativos más sólidos sobre lo que se quiere conseguir con el recurso.

#### **4.4. Valoración del recurso para el aprendizaje de la lengua vehicular**

##### **4.4.1. Aprendizaje básico de la lengua**

Las diferentes personas hacen una valoración positiva de las aulas para el aprendizaje “básico” de la lengua; las críticas surgen sobre todo referidas a la organización del recurso. Se admite de forma consensuada su utilidad para el aprendizaje básico de la lengua, para realizar un primer contacto con la lengua y conseguir que los chicos empiecen a comunicarse y a hablar. Se

manifiesta su utilidad, sobre todo, en los primeros momentos de estancia del alumnado en nuestro país y para acompañar su acogida en la escuela.

*PASI: Bien, adquieren un nivel de comunicación básico.*

*EA: Yo creo que sí... Los centros querían que los chicos supieran más, que entendieran el lenguaje de las áreas, pero lo que decía la instrucción era el aprendizaje básico. Muchos se pensaban que erais como las Vírgenes de Lourdes. En el ALISO se le daba un "barniz" para que entendiera.*

*PAS3: Creo que sí, que son útiles y necesarias. Principalmente para el aprendizaje básico... Muchos de los alumnos que yo tenía en clase están preparados para hablar, el problema es el acceso a las aulas. Necesitarían luego otro tipo de apoyo... Las aulas desde luego son necesarias.*

*PAP1: A lo mejor no es el mejor, se podría mejorar, pero a lo mejor es la forma más rápida de ponerles en contacto con el español.*

Del mismo modo lo reconocen los alumnos que han acudido a ellas:

*A2: Yo creo que al principio se aprende más ahí, en el aula no sabes nada. Estás más arropado. Nos enterábamos más.*

En cuanto a su idoneidad como contexto para el aprendizaje de la lengua: ¿es el aula ALISO el mejor contexto para el aprendizaje del español? ¿Debe ser el lugar principal para el aprendizaje de la lengua? Encontramos diferentes opiniones:

*PC: Yo creo que el mejor contexto, como para cualquier idioma es estar en el sitio donde esta el idioma. ¿Cómo se aprende mejor el idioma? Pues integrado.*

Los alumnos no lo valoran como un mal espacio para aprender el idioma, pero insisten en la importancia de asistir "en seguida" a las actividades que se desarrollan en el aula ordinaria.

*A1: J. A mí sí que me ha servido mucho para aprender el español. Al principio no sabía nada y en el aula ALISO éramos pocos y la profesora nos podía hacer más caso, se preocupaba mucho por nosotros, nos podía atender muy bien. (...) Al principio sí, porque no conoces a nadie, no sabes nada y allí aprendes cosas. Está bien ir por ejemplo dos días a la semana y el resto en clase.*

No obstante, si preguntáramos cómo se aprende mejor el inglés, la respuesta obtenida sería fácilmente predecible: obviamente en Inglaterra, en contacto con los ingleses y realizando tareas con la lengua: es decir estudiando y trabajando en inglés. Debería ser igual para el español, lo mejor, en el país de la lengua que queremos aprender y en contacto con hablantes autóctonos.

No podemos obviar que estas aulas colaboran en la primera adaptación de los alumnos, les brindan un modelo de escuela, de aula... Recordemos que sus escuelas de procedencia, en algunos casos, distan muchos de las nuestras y muchos de estos alumnos no han estado nunca escolarizados, aunque también las aulas de inmersión distan enormemente del modelo educativo de escuela y de aula que luego los chicos se van a encontrar. Estas aulas de inmersión son, por tanto, un primer contacto con su nueva realidad escolar, a la vez que un espacio de acogida, complementario a los grupos de referencia, que deben ser los verdaderos lugares de acogida y aprendizaje. El peligro, como apunta Pérez Milans (2007) en su análisis sobre las aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid es que se conviertan en “islas” dentro del centro, sin conexión con lo que en él acontece:

*“El Aula de Enlace se fue conformando como una isla del centro, un espacio de bienestar en el que, como en la historia del nunca jamás, los alumnos se sentían cómodos y seguros”.*

Encontramos alguna pequeña crítica a la forma en que se realiza esta *enseñanza español segunda lengua*, es decir cómo se enseña y cómo aprenden la lengua. La enseñanza de la lengua en las aulas se plantea, como si de un sistema de elementos estructurales combinables (fonemas, letras, palabras y oraciones) se tratase y no como algo mucho más rico, una *“realidad social en la que interaccionan diferentes dimensiones: afectividad, emoción, conocimientos previos acerca del mundo...”* (Pérez Milans, 2007:130). Se echa de menos una metodología clara en la base de cómo enseñar el español. Esto se observa, principalmente, en las actividades que se plantean en el aula, pues aunque pueden dar en ocasiones buenos resultados, están alejadas de los actuales métodos comunicativos de enseñanza de la lengua (Villalba y Hernández, 2004c). En ocasiones, se plantean actividades pensadas para el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil, ejercicios de vocabulario, también actividades rutinarias de lecto-escritura, gramática y ortografía... Estas actividades aunque puedan servir para alcanzar el objetivo, no son las más idóneas para trabajar con los alumnos de los últimos ciclos de Primaria y de Secundaria. Como apuntan Villalba y Hernández (2004c:1233):

*“La lengua, en muchos casos, se reduce a una mera función denotativa o se presenta de forma simplificada sin atender a sus componentes pragmáticos, culturales y conversacionales.”*

La gran preocupación por la enseñanza formal del español, lleva a distanciarse de los enfoques comunicativos e interdisciplinarios y a la ausencia de interacción con la comunidad lingüística de acogida. La enseñanza del castellano se lleva a cabo como si se tratase de la L1, ignorando que en la mayor parte de los casos, esos alumnos están

alfabetizados en su lengua materna (García Fernández, 2009, 2010). Recordemos que no existe un currículum de español, la normativa sólo recoge los objetivos generales, pero no aparecen objetivos específicos, contenidos, metodologías favorecedoras.... Echamos de menos un diseño curricular específico del español como segunda lengua o de español para inmigrantes que oriente la práctica docente. Como señalan Villalba y Hernández (2005:1232) la consecuencia principal es que el profesorado no puede situar su práctica educativa:

*“Como no se reconoce lo específico de este tipo de enseñanza, tampoco se diseñan currículos de español, por lo que el profesor carece de un marco teórico en el que situar y organizar su trabajo. Tampoco lo tienen los encargados de inspeccionar y evaluar estos programas con lo que todo está sujeto a interpretaciones personales”.*

No podemos obviar el valor positivo de estas aulas como espacio para la acogida del alumnado que llega, proporcionando espacios afectivos más seguros y menos competitivos:

*“No obstante su valor como espacio positivo de acogida, en el que el alumnado encuentra un entorno menos competitivo y afectivamente seguro, debido sobre todo a la mayor implicación de los docentes”*  
García Fernández (2009:127).

#### **4.4.2. Evaluación de los niveles comunicativos.**

Algunos de los elementos más complejos y controvertidos en educación son todos los aspectos relacionados con la evaluación. A priori, puede considerarse que estos aspectos están muy claros, sin embargo, en la práctica diaria surgen numerosas dificultades. Es otro de los problemas que acarrea la falta de un diseño curricular específico de la lengua que debe enseñarse en estas aulas. A lo largo de los testimonios analizados, constatamos cómo el tema de la evaluación de los niveles comunicativos no está exento de polémica; es decir, qué nivel de lengua tiene que tener un alumno, tanto para entrar, como para salir del aula. Recordemos que el requisito para entrar es tener un nivel lingüístico nulo y que esta evaluación se realiza bien por el orientador, bien por el profesor de Compensatoria del centro de origen. El documento de evaluación sólo contempla los siguientes aspectos: expresión oral y escrita y comprensión oral y escrita. No aparece ningún concepto cualitativo o cuantitativo que guíe la evaluación y sirva para unificar las distintas evaluaciones realizadas en cada centro. Así, encontramos informes que hablan de nivel cero, uno y dos. Otros, simplemente, mencionan el nivel nulo o iniciado de los alumnos y, en alguna excepción, encontramos algunos informes que se ciñen a los niveles del MCER. Las entrevistas corroboran la gran dispersión de procedimientos seguidos en la evaluación: la mayoría de

las veces se parte de la observación del alumnado sin contar con ningún otro material.

Como ya comentamos anteriormente, es durante el curso 2007-08 cuando los profesores insisten más en la “mala evaluación” realizada sobre el alumnado destinatario de intervención, debida mayormente a la falta de alumnado:

*PASI: No, a ve, estadísticamente este año te puedo decir que casi el 40 ó 50% no tenían el nivel, tenían un nivel superior.*

En los cursos posteriores se permite desde la Dirección Provincial que haya alumnos con un nivel lingüístico superior o que permanezcan todo el año en el programa, bajo la idea de optimizar el recurso:

**E: ¿Y entonces qué criterio se sigue?**

*A: Tienen que ser alumnos de nivel 0, pero se está como diversificando, como los profesores tienen una mayor diversificación, pueden hacer grupos unos de nivel 0 o nivel 1. Se establece la posibilidad de prórrogas, hasta un año.*

**E: ¿O sea que ha sido necesario reconvertir el recurso?**

*A: No reconvertir, no en ese sentido... Ha sido necesario adaptarse a nuevas situaciones.*

Vemos cómo el problema de la evaluación del nivel de comunicación adquirido se presenta también cuando los alumnos terminan el programa. Durante los dos primeros cursos de funcionamiento de las aulas, no hay ningún protocolo común para que el profesorado realice los informes y es el curso 2009-10 cuando se establece un protocolo común de evaluación (se adjunta en el Anexo VI). Este protocolo se realiza por personal de la administración, sin contar con el profesorado de las aulas (que realmente son los expertos en el tema). El profesorado entrevistado indica que hay algunos errores graves en dicho instrumento: se confunde cualitativo con cuantitativo, no se fija ningún nivel meta de lengua a conseguir, por tanto, la evaluación se plantea con ítems sueltos, en definitiva, no se corresponde con un modelo teórico y, por tanto, no valora componentes de la lengua. No obstante, no podemos negar que sirve para unificar la evaluación de los niveles comunicativos de los chicos.

¿Cuál debería ser el nivel final de los alumnos al finalizar su estancia en el aula? Si recurrimos a las instrucciones de funcionamiento del programa, se habla del “*mínimo para comunicarse y hacerse entender*”, pero los centros de referencia se quejan de que los chicos salen con “poco nivel”. Posteriormente, intentaremos delimitar a qué se refiere el poco nivel de los alumnos.

Por lo expuesto, nos parece oportuno y urgente la realización de una prueba estandarizada común para evaluar el nivel comunicativo de los alumnos, como ya vimos en el capítulo de análisis de legislación realizada por algunas comunidades, en concreto la andaluza. Proponemos olvidar los conceptos nulo, iniciado, o cero, uno y dos en la evaluación, ya que son conceptos que llevan a la confusión y utilizar los del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. No olvidemos que los citados niveles son los que se utilizan en el seno de la Unión Europea, para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. ¿El nivel de lengua que se debería adquirir? Pensamos que, en Primaria, podría bastar con un A1, pero en el caso de Secundaria es básico que los alumnos tengan un nivel A2, dada la complejidad de las áreas y el vocabulario específico de cada una de ellas, incluso para los cursos superiores y para determinadas áreas, como Historia o Ciencias Naturales se requeriría un B1. Algunas personas entrevistadas abogan por un documento común de evaluación, que sirva de nexo entre los centros y también para la comunidad autónoma.

*CREI: Yo creo que para la comunidad sería básico determinar un documento de competencia comunicativa, para cualquier programa que vaya a trabajar con niños. Una prueba estandarizada. ¿Cuál debería de ser el nivel de competencia comunicativa final? En principio, para tener éxito, de B1 mínimo.*

Con fecha 27/05/2010 se publica una Resolución de la Junta de Castilla y León relativa al alumnado de incorporación tardía, que viene a abordar algunas cuestiones no resueltas sobre el trabajo con estos alumnos. Uno de las propuestas que más valoramos, son tres modelos de evaluación de la competencia lingüística basados en el MCER: A1 (acceso), A2 (plataforma) o B1 (umbral). El texto de la Resolución se adjunta en el Anexo II.

#### **4.4.3. La Lengua de Instrucción y el acceso a las áreas**

El nivel lingüístico que obtiene el alumnado cuando abandona es básico, podemos situarlo en torno un A1/A2, dependiendo de los casos y el tiempo de estancia en el país y en el aula. Los chicos que hayan estado un curso escolar en el aula, fácilmente han alcanzado un A2. Se plantea entonces, cómo acceder al aprendizaje de las áreas, porque estos contenidos tienen poco que ver con lo que se les exige cuando se incorporan a sus clases y más aún, en el caso de los alumnos de la ESO. Este nivel comunicativo no supone problemas a la hora de seguir una clase de Primaria, aunque sí en los últimos niveles y sobre todo en áreas como Conocimiento del Medio, en los que hacen uso de vocabulario más específico. Así nos lo cuentan los alumnos extranjeros que llevan tiempo aquí, que cursan Secundaria y Bachillerato y que manifiestan todavía dificultades en el acceso al vocabulario específico y a la comprensión de las diferentes asignaturas.

Siguen sin entender la “*lengua para estudiar y para escribir los exámenes*”, así nos los cuenta esta alumna que vive en España desde hace tres años:

*A1: Es muy difícil. Porque yo ahora hablo bien español, ya llevo casi tres años aquí, pero ahora en el instituto tengo problemas en algunas áreas, como Biología, Sociales, Tecnología, porque no conozco el vocabulario... Y a veces no entiendo las explicaciones del profesor, a veces habla y no termina las frases y no le entiendo. Es muy difícil, porque no entendemos la lengua para estudiar ni para escribir los exámenes.*

A lo largo de nuestro trabajo hemos analizado cómo el lenguaje se convierte en el recurso básico de la instrucción y presenta así una doble dimensión: como mediador didáctico que hace posible el desarrollo intelectual-cognitivo de los alumnos y como organizador de las tareas de enseñanza-aprendizaje (Villalba y Hernández, 2006). Los alumnos tienen adquiridas las habilidades básicas conversacionales, pero mantienen las dificultades que tienen que ver con lo académico, como reconocen todos los profesionales entrevistados:

*PAS1: Hay una cosa evidente: el nivel básico de uso de la lengua para la calle, es una cosa y el nivel de la lengua con el que van a tener que enfrentarse en el aula es otro.*

*OS: Vamos a ver, si pretendemos solo la comunicación básica, a lo mejor con esos 6 meses sí que sería suficiente, pero eso no les capacita para seguir una clase con normalidad. Hemos tenido ejemplos de alumnas buenas, que aprendieron de manera rápida el idioma y les está constando mucho el acceso al currículo, porque desconocen el significado de muchas palabras. Gracias a que los profesores han hecho adaptaciones con dibujos.*

*PAS12: El otro día a una la hicieron un examen de Biología y puso los testículos en la mujer, pero, yo no me había puesto a hablar con ella de eso...*

Es obvio que el nivel de lengua adquirido en las aulas de inmersión no les capacita para seguir el currículo de las distintas áreas, por tanto nos preguntamos sobre el tipo de apoyo o medida educativa que sería necesario cuando salen del aula ALISO. En muchos casos tienen apoyos de Compensatoria de una o dos horas, que a todas luces se muestran insuficientes.

*A1: Sí en vez de los apoyos, que se enseñara el vocabulario específico de las áreas, para que pudieran seguir estudiando.*

*PAS12: Salen de un aula ALISO, donde han estado conmigo 10 horas y pasan al curso siguiente y les dan una hora de Compensatoria... El problema a veces es nuestro, que decidimos, que tenemos que tener 2 chicos por hora, así no economizas... Dime que hace un chico en Compensatoria, qué hace.. Tendría que*

*haber otro tipo de organización, que los chicos estén como mínimo 4 horas, eso es problema nuestro.*

Recordemos todo lo comentado en el marco teórico sobre el tiempo mínimo de adquisición de la lengua: para el aprendizaje de la lengua de instrucción, es decir, la adquisición de las habilidades lingüísticas académicas, rondaría los cinco años (Collier, 1987; Cummins, 1981; Gandara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Klesmer, 1994; Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005; Ramírez, 1992; Thomas y Collier, 1997; Vila y Sigués, 2006; Vila, Sigués y Roig, 2006). Cada materia tiene su vocabulario específico, su metodología, su manera de ser aprendida y asimilada, los alumnos deben ser capaces de reflexionar, de buscar las ideas principales, de resumir... Se insta, por tanto, a que haya un segundo período de aprendizaje de la lengua para y desde las áreas: vocabulario específico, metodología, utilizando incluso adaptaciones de texto.

*CREI: Se podría complementar. Hay comunidades como la Valenciana con el programa PASE, que enriquece con otras áreas. Estaría bien que se hiciera el acompañamiento en otras áreas. Por ejemplo, el año que estuve en Secundaria sí que hice apoyo dentro del área de Ciencias Naturales y Sociales.*

Una de las cuestiones sobre las que existe un amplio debate ha sido precisamente el nivel mínimo de dominio de la lengua de instrucción necesario para el aprovechamiento de la clase (Pastor Cesteros 2006a, b; 2007a, b), así como la relación entre una competencia general en esa segunda lengua en la que se imparte la enseñanza y una competencia cognitiva o escolar que permite hacer un seguimiento de las tareas escolares. Así, esa segunda etapa de aprendizaje de la lengua debería concretar cómo sería: definir metas, secuenciar objetivos... Habría que buscar nuevos espacios para el aprendizaje de la lengua y sobre todo, plantear todos esos aprendizajes desde y en el grupo de referencia.

#### **4.4.4. Tiempo de asistencia al aula de inmersión**

Para finalizar, volveremos sobre el tema de la conveniencia o no de asistir a áreas que no requieren un conocimiento de la lengua vehicular, donde los alumnos desde un primer momento pueden participar activamente, como es el caso de las áreas de Educación Física, Música y Plástica. Desde las instrucciones se señala que *“los alumnos deberán acudir a las áreas donde puedan estar integrados desde el primer momento”*, pero, ¿en la realidad se cumple? En todos los discursos analizados se insiste en la dificultad para cumplirlo, entre otras motivos por las dificultades de organización: o bien porque son alumnos de otros centros, o porque las días que tienen que acudir al programa de inmersión permanecen en ese aula toda la jornada. La consecuencia final es que dejan de asistir a dichas asignaturas con su grupo y

---

que no participan en actividades que les podrían y a las que podrían aportar mucho.

*PAS3: Es que no es viable.. Con los alumnos del centro sí, con los de fuera no...*

*PAS1: Pero dicen que no pueden hacerlo de otra manera porque están recibiendo alumnos de otros centros. Pero en las instrucciones no consta que tenga que ser todo el día.*

García Fernández (2009) afirma que la articulación del horario del alumnado de las aulas de inmersión con el horario del aula de referencia, normalmente está en función de las exigencias de éstas y no de las necesidades de los alumnos del aula de acogida. En cuanto al *número de horas de estancia en el aula*, recordamos la propuesta de Besalú y Vila (2007) que afirman que no debe superar nunca las doce horas semanales si no queremos convertirlo en un “aula cerrada”. Resulta interesante retomar el estudio realizado por Vila, Perera y Sigués (2006) sobre las aulas de acogida de Primaria y Secundaria de Cataluña en el curso 2005-2006. Es además, el único estudio de nuestro país, al menos hasta el momento, que evalúa el nivel lingüístico adquirido en aulas de acogida. Utilizaron para ello dos instrumentos: una prueba de conocimiento de catalán de nivel A2 (usuario básico) de acuerdo con el Consejo de Europa y un cuestionario de adaptación e integración escolar que, fundamentalmente, medía las actitudes del alumno y del profesorado, la satisfacción del alumnado con la institución escolar y la percepción subjetiva del profesorado de dicha satisfacción, la autoestima del alumnado en relación con su progreso académico así como la percepción del profesorado sobre los hábitos y las estrategias académicas del alumnado. Nos parece oportuno recoger los resultados obtenidos en el citado estudio, a fin de poder realizar un comentario más pormenorizado. Incluimos los resultados que relacionan el número de horas en el aula de acogida, el tiempo de estancia en Cataluña y el conocimiento de la lengua:

Cuadro 6.4. Horas de acogida, tiempo de estancia en Cataluña y conocimiento del catalán. Educación Primaria. Curso 2005-2006.

	MENOS DE UN AÑO EN CATALUÑA				ENTRE 1 Y 2 AÑOS EN CATALUÑA			
	CO	EO	CL	EE	CO	EO	CL	EE
Menos de 5 horas semanales en el aula de acogida	47,86	63,50	22,71	29,03	49,32	68,10	22,66	29,93
De 6 a 10 horas semanales en el aula de acogida	46,08	58,36	19,98	25,19	47,31	64,48	21,19	27,97
De 11 a 15 horas semanales en el aula de acogida	44,33	43,80	17,60	21,27	45,35	56,82	17,15	22,32

Fuente: Vila, Perera y Sigués (2006)

Clave: CO: comprensión oral; EO: expresión oral; CL: comprensión lectora; EE: expresión escrita.

Cuadro 6.5. Horas de acogida, tiempo de estancia en Cataluña y conocimiento del Catalán. Educación Secundaria. Curso 2005-2006

		CO	EO	IO	AHC	CL	EE
Menos de 5 horas	2003*	37,49	32,76	4,79	9,67	37,66	40,08
	2004	39,08	34,96	5,05	10,35	43,46	49,37
	2005	38,61	32,40	4,72	10,21	44,45	47,14
	2006	36,11	29,47	4,32	9,47	40,90	43,58
De 6 a 10 horas	2003	36,86	28,54	4,03	8,17	38,10	37,68
	2004	37,29	31,64	4,53	9,28	39,19	43,43
	2005	37,37	30,79	4,48	9,51	41,02	44,48
	2006	38,71	30,34	4,42	9,47	42,84	44,08
De 11 a 15 horas	2003	35,26	31,11	4,11	8,71	33,03	38,97
	2004	34,89	28,68	4,11	8,61	36,03	37,67
	2005	35,41	28,04	3,95	8,49	36,23	39,21
	2006	35,11	28,21	3,71	8,11	39,54	41,82
De 16 a 20 horas	2003	33,30	30,10	4,10	7,80	38,90	41,20
	2004	32,47	23,72	3,28	7,35	29,72	28,86
	2005	33,35	25,81	3,57	8,12	34,15	35,71
	2006	34,12	21,41	3,41	7,12	37,00	41,59
Más de 21 horas	2004	32,45	26,86	3,56	8,21	32,97	38,97
	2005	32,48	26,67	3,49	8,00	33,14	37,64
	2006	25,00	18,00	1,00	2,50	29,00	34,00

Fuente: Vila, Perera y Sigués (2006)

Clave: CO: comprensión oral; EO: expresión oral; IO: interacción oral; AHC: aplicación de habilidades comunicativas; CL: comprensión lectora; EE: expresión escrita.

2003\*: alumnado que llegó a Cataluña en el curso 2002-03; 2004: alumnado que llegó a Cataluña en el curso 2003-2004; 2005: alumnado que llegó a Cataluña en el curso 2004-2005; 2006: alumnado que llegó a Cataluña en el curso 2005-06.

---

Ambas tablas muestran que el alumnado que lleva más tiempo en Cataluña y que está menos horas en el aula de acogida es el que sabe más catalán, pero también muestran que el alumnado que lleva menos tiempo en Cataluña y que está menos horas en el aula de acogida sabe más catalán que el que lleva más tiempo y está más horas en el aula de acogida. En relación con el alumnado de Primaria, sabe más catalán el que lleva menos de un año en Cataluña y está menos de cinco horas en el aula de acogida que el alumnado que lleva más de un año en Cataluña y está más de seis horas semanales en el aula de acogida. Y en relación con el alumnado de Secundaria, encontramos que el alumnado que llegó el curso 2005-2006 y que está de seis a diez horas semanales en el aula de acogida sabe más catalán que el alumnado que ha llegado en cursos anteriores y que está más de diez horas en el aula de acogida. Y en ambos casos, el alumnado que está más horas en el aula de acogida es el que sabe menos lengua. En resumen, cuando el aula de acogida se asume educativamente como el lugar en el que el alumnado recién llegado tiene que aprender la lengua de la escuela, el resultado que se obtiene es el contrario.

Encontramos en el profesorado, sobre todo en el que ha estado al frente de las aulas, opiniones que apoyan esta tesis. Proponen que la estancia sea menor de dos o tres horas al día. El profesorado insiste en el elevado número de horas que pasan los chicos en el aula de inmersión. Recordemos que están toda la jornada escolar del día que les toca, un mínimo de cinco horas seguidas, con los mismos alumnos y el mismo profesor. Los profesores reconocen el cansancio que supone tanto en el profesorado y en los alumnos y especialmente en estos últimos, ya que surgen numerosos problemas de conducta y de disciplina.

*PASII: Deberían de tener 2 horas, que en la lenguas es un periodo ideal, pero en general, periodos de aprendizaje como para cualquier cosa.*

*PAS1: Debería de ser así. Es que no deberían ser periodos de un día entero, deberían de ser dos o tres horas.*

*PAS2: A mí que estén cinco horas me parece una aberración. A mí que estén cinco horas me parece terrible. Yo el día que más estaba eran cuatro y acababa muerta.*

*OS: Ha habido algún chaval que en un momento determinado, por el cansancio, se ponía un poco inquieto, sobre todo a últimas horas.*

*PAP2: Se cansan mucho, lo ideal, sería hasta el recreo. Yo después del recreo les pongo el ordenador o Matemáticas. Si fuera dentro del aula, con dos sería suficiente. (...) El problema es que tienen que ir y venir a su centro y son muy pequeños. Lo ideal sería que estuvieran en cada centro.*

Cuando planteamos estos problemas al personal de la administración, la respuestas dadas insisten en la necesidad de aprovechar al máximo los recursos.

*JP: Es una forma de gestionar y de optimizar... la menos mala... Si sólo los sacas determinadas horas es compensatoria... Las ALISO se concentran en algunos centros y es la manera de amortizar los desplazamientos...*

Aunque sorprende el testimonio de una asesora, que no ve ninguna dificultad en el hecho de tener que dar y recibir cinco horas seguidas de un mismo área y que alega que esas limitaciones pueden ser fácilmente solventadas con la metodología utilizada. A nuestro entender, el uso de determinadas metodologías puede ayudar, pero consideramos que a cualquiera le resultaría difícil mantener los niveles de atención durante tanto tiempo.

**E: ¿Lo de 5 horas seguidas en las aulas, no es excesivo?**

*A. Se supone que ahí está la capacidad del profesorado para innovar... Tienes que tener recursos.*

Como señala García Fernández (2009:115) cuando analiza los tiempos de estancia de los alumnos en las aulas de enlace y el grado de integración de los alumnos en sus grupos:

*“La no participación en ninguna actividad de las aulas de referencia se convierte en un factor de cierre del aula de enlace, convertida así en un gueto.”*

## **4.5. El profesorado de las aulas ALISO**

Revisaremos a continuación algunos detalles del perfil formativo del profesorado del ALISO. Haremos un repaso de sus funciones, en especial la relación con otros docentes y con los centros de referencia. Nos centraremos también en la valoración que los tutores y otros docentes hacen del citado recurso.

### **4.5.1. Perfil del Profesorado de las aulas ALISO**

En la normativa que rige el funcionamiento de las aulas, el perfil exigido es “*aquel que cuente con características de idoneidad en el ámbito lingüístico y social*”. Esta es la única descripción que se realiza respecto a los requisitos con los que debe contar el profesorado. Pero, ¿cómo se accede a ese puesto? Los profesores de estas aulas llegan al puesto a través de un concurso de puestos docentes de carácter singular o específico (Convocatoria de comisiones de servicios para determinados puestos del sistema educativo). En este caso son profesores funcionarios que lo solicitan, aunque hay otras

plazas que están siendo cubiertas por profesores interinos para completar los cupos de profesionales necesarios. Entre los motivos que les llevan a optar por esta tarea encontramos que, en su gran mayoría, las solicita profesorado con destino lejano (Madrid, León...), en otros casos se pide por el horario, sobre todo por los horarios de los centros de Secundaria. Algunos profesores reflejan también cierta simpatía hacia el trabajo en compensatoria...

*PASI2: Lo de Compensatoria me gusta, el alumnado inmigrante me gusta, todo el mundo me dice estás loca, ya ves... Y luego porque tenía mi plaza en Madrid y tuve la posibilidad de coger la plaza en el instituto y por mi situación personal me venía bien.*

La normativa y la práctica dejan entrever, de nuevo, que *cualquiera vale* para ser profesor en estas aulas: el único requisito se entiende que es ser nativo (Villalba y Hernández, 2004c). Creemos que las convocatorias deberían exigir una formación lingüística previa del profesorado que va a ocupar estas plazas y, de manera específica, que estuvieran familiarizados con la enseñanza del español como Segunda Lengua y, en concreto, del Español para Inmigrantes. Estos requisitos ayudarían a que el profesorado tuviese más claro sus funciones y los contenidos a enseñar, además de adaptarse a las competencias comunicativas a las que tiene que hacer frente (Martín Rojo, 2003).

#### 4.5.1.1. Formación previa y formación específica

Si algo define la formación previa y específica del profesorado que está al frente de las aulas es la diversidad. Si exploramos la formación universitaria de los distintos profesores que ejercen en las aulas de la provincia de Segovia y que han participado en el presente trabajo, queda definida de la siguiente manera:

*Cuadro 6.6. Formación universitaria de los profesionales de las aulas ALISO.*

Diplomados en Magisterio, especialidad	Profesores	Licenciados en:	Profesores:
- Educación Especial	1	- Filología Hispánica	2
- Ciencias Sociales	2	- Química	2
- Educación Infantil	3		
- Educación Física	1		

Fuente: elaboración propia (2010)

A la vista de estos resultados vemos como la gran mayoría de los docentes que ocupan estos puestos no ha tenido ningún tipo de formación relacionada con la enseñanza de las lenguas y con otros temas relevantes, como la

Educación Intercultural o la Educación Compensatoria, o de manera más general con la Atención a la Diversidad. Por tanto, la formación y experiencia del profesorado para afrontar la enseñanza del español como L2 no es la adecuada. Estos datos nos llevan a preguntarnos cómo se está realizando esa enseñanza de la lengua por profesionales de formaciones tan dispares y nada relacionadas con lo que al final tienen que enseñar en el aula.

#### 4.5.1.2. ¿Cuál es el perfil ideal de los profesores del aula ALISO?

Intentamos delimitar con nuestros entrevistados *un perfil de profesorado* que imparta clase en estas aulas y definir cuáles deben ser sus características más idóneas, qué formación universitaria y complementaria debe tener. Surgen opiniones múltiples, ya que no se apunta sólo en una dirección: aparece la formación lingüística, pero no como característica única, ya que incluso profesorado de especialidades nada afines (Química, Educación Física) insisten en que debe tener una predisposición hacia la atención a la diversidad y, en el plano actitudinal, contar con el respeto hacia las otras culturas. Parece haber más acuerdo en la cuestión de la actitud y la sensibilidad, más que en los temas de formación.

*PAIS2: No lo sé... Yo soy de Educación Infantil, no te voy a decir que cualquiera, sobre todo tener ganas y el perfil, que te interese la diversidad.*

*DP1: Tiene que ser una persona totalmente abierta, capaz de improvisar, de buscar recursos, de dinamizar e ilusionar. La gente que trabaja en estos programas hay que garantizar un plus de profesionalidad, de apertura, de dinamismo, de voluntad de interactuar con otros profesionales.*

*PAS2: Yo creo que a veces lo que tendría que tener es un perfil humano... Porque si que he tenido por ejemplo una compañera, que no sabe a lo que va, cuando va a dar clase a un aula de inmigrantes. Mucha gente no sabe a lo que se enfrenta. Y más con estos chicos.*

*EA: Yo creo que tiene que tener ganas, más que formación... Pues tengo estos chicos y tengo que tirar... Los profes de lengua y de idiomas... pues sí, pero tienes que tener la actitud y querer.*

*PC: Debe ser una persona muy sensibilizada con los movimientos migratorios, que conozca las diferentes culturas, una persona que tuviera mucha empatía para llegar a los alumnos, para que se sintieran a gusto, tranquilos y contentos.*

En el discurso de los sindicatos se aboga porque se mantenga una especialidad de acceso, en este caso la de Compensatoria, ya que en su opinión garantizaría que las personas que obtengan las plazas por concurso sepan dónde van, evitando el acceso por comisiones de servicio. Otra orientadora nos aporta también una reflexión muy interesante acerca de la

---

ausencia de incentivos que ofrece la administración al profesorado que se ocupa de los programas educativos experimentales y de la innovación. Coincidimos con ella, en que no hay ningún sistema que prime a las personas que se ocupan de enseñar en programas que se apartan un poco de la norma; podemos citar, desde los de Educación Compensatoria, Prisiones, los Centros Rurales, las Escuelas Hogar... El dejarlo en manos de la voluntariedad hace que al final opten a ellas personas con problemas personales, bien porque el destino lo tienen lejos, bien porque necesitan conciliar su vida profesional y familiar con horarios determinados.

*S: No me gusta absolutamente nada, me parece demencial... La ley dice que las comisiones de servicio, deben ser para casos muy extraordinarios y fíjate, tendrían que ser mínimas y se está abusando. Yo creo que es positivo que hayan sacado las plazas de Compensatoria.*

*OE: Las comisiones de Servicio al final están en manos de gente con problemas personales, que están lejos, por horario... Y además no se prima más... El sistema en educación debería incentivar, la gente que está en programas nuevos, debería primarse, o más puntos para el concurso... No podemos pedir que todo se haga por voluntariedad...*

Percibimos una consideración marginal de la enseñanza de la enseñanza de la L2 a inmigrantes (Villalba y Hernández, 2005; Helot y Young, 2002, Brunn, 1999) y en concreto del profesorado que la imparte. Aparecen opiniones que insisten también en la importancia de la formación específica, tanto en didácticas, como en enseñanza del español, si bien es verdad que algunos profesores han ido realizando cursos de los CFIES, de una duración considerablemente reducida:

*“La formación del profesorado se reduce a cursos voluntarios de como máximo 30 horas, en los que participan especialmente los profesores de Primaria. Con frecuencia, los docentes encargados de los grupos de español son profesores interinos a los que no se les asegura la continuidad en su actividad en cursos sucesivos.” (Villalba y Hernández, 2005:1232)*

De hecho, en la formación específica de español como segunda lengua, se trabajan aspectos que pueden ayudar mucho al profesorado, como el conocimiento básico de otros idiomas que les sirvieran para conocer los errores cometidos por los estudiantes y tratar de solucionarlos (Liceras, 1992 y Vázquez, 1999). Desde el Centro de Recursos de Educación Intercultural se propone lo siguiente:

*CREI: De entrada una formación en Educación Intercultural, de didácticas y una formación específica de español, dado que estamos trabajando español para extranjeros, con qué requisitos, la formación en didáctica específica, de Lingüística aplicada.*

Encontramos una preferencia a que estas plazas sean ocupadas por profesorado del cuerpo de maestros. Destacan su experiencia con colectivos muy diversos, así como una mayor sensibilidad hacia los alumnos con dificultades. Resulta paradójico que, además algunas de estas opiniones vengan de profesores de Secundaria (incluidos los equipos directivos).

*JES: Yo creo que sería preferible que fueran de Magisterio, porque tienen más herramientas pedagógicas... La experiencia que tengo es esa, tienen más recursos los maestros y más sensibilidad.*

*OS: Yo soy muy partidario de que funcionen profesores de Pedagogía Terapéutica, porque tienen mucha experiencia en empezar desde cero, porque han trabajado con alumnos muy diferentes.... Y ha dado muy buenos resultados, están acostumbrados a trabajar con mucha diversidad.*

*A: A mí me parece ideal la del P.T. Pienso que tiene una formación más especializada. Son alumnos que tienen una circunstancia especial.*

#### **4.5.2. Funciones del profesorado**

Entre las *funciones que deberían tener* estos profesionales, la normativa recoge no sólo la de enseñar la lengua, sino también otras, como la de coordinarse con los tutores, orientarles en su trabajo con estos alumnos, proporcionarles actividades tipo y un conjunto de materiales. Todos estos son aspectos que en la actualidad son totalmente desatendidos. La función de estos profesores se está limitando a la atención lingüística de los chicos. Cuando preguntamos a los profesores insisten en abrir y desarrollar nuevas funciones de asesoramiento lingüístico y de apoyo a los tutores:

*PAIS2: Primero trabajar con el alumnado y el apoyo a los docentes, pero no en el sentido de hacer el trabajo a los profesores, que es lo que ellos quieren, sino orientarles en su nivel de competencia, adaptar las expresiones... Muchas veces consideramos el apoyo en que le des unos papeles y se entretengan, para que yo pueda hacer otra cosa.*

*PAP1: Enseñar a los niños la lengua, coordinarse con los tutores, viendo de que forma se puede hacer e intentar innovar en las NNTT, hay un montón de cosas para trabajar con estos niños.*

También se propone la posibilidad de dar los apoyos dentro del aula, con la condición de que exista un buen nivel de coordinación con el profesorado de aula. Este aspecto será abordado más adelante en nuestro trabajo.

---

CREI: *(Sobre los apoyos dentro del aula). Pues fantástico, si existe un buen nivel de coordinación, sobre todo cuando haya un buen nivel de coordinación dentro del aula.*

#### **4.5.3. Relaciones entre profesorado de las aulas y el profesorado ordinario**

Nos interesa conocer cómo son las relaciones de estos profesores en el día a día, con el resto de sus compañeros. Hay opiniones distintas y no correspondidas entre el profesorado de las aulas ALISO y el profesorado ordinario. En general, el profesorado del aula ALISO considera que la implicación de los tutores es muy escasa y ven en el alumnado inmigrante un problema añadido a su tarea docente: “*la de enseñar a los normales*”, como se manifiesta en el siguiente texto:

*“El profesorado a menudo confiesa no estar preparado para asumir esta realidad, porque su formación no incluía la especificidad de enseñar a no nativos y sobre todo, a éstos en un mismo grupo con los nativos, con la evidente distancia lingüística y cultural.” (Pastor Cesteros, 2006a:10).*

Incide en el desconocimiento total del profesorado ordinario sobre el programa y su ausencia de implicación con estos alumnos. Vemos como la mayor parte de los profesores de las aulas ALISO piensa que sus compañeros les consideran responsables totales del alumnado de su aula. Esta autopercepción refleja la actitud del profesorado ordinario respecto a la enseñanza del español como L2, reforzando la idea de que estos escolares están bajo la exclusiva responsabilidad del maestro del aula de acogida (García Fernández, 2009).

*PAP1: Depende de cada tutor. Se tienen que implicar, porque al fin y al cabo se van a hacer cargo de los aprendizajes que va a tener ese alumno. Pero yo creo, que lo ven como mira, me lo quitan de aquí y así puedo dar la clase a gusto, como un estorbo... Es como cuando van a dar apoyo, dicen, me quitas a éste que va más retrasado y así sigo con éste.*

*PAS3: No sé, yo creo que desconocen y tampoco se preocupan por conocer.*

*PAS12: Los profesores ni siquiera me conocen, me confunden con la profesora de Servicios a la Comunidad... A mí me mandaban a los absentistas... No saben lo que es el ALISO.*

*PAS2: No lo sé, depende... Yo creo que es más del contacto... La gran mayoría no saben lo que son las aulas ALISO... Incluso los mismos profesores... Había profesores que se pensaban que alumnos suyos estaban conmigo todas las horas de la semana...*

Cuando valoramos aspectos fundamentales como la coordinación entre ambos profesionales, el establecer líneas conjuntas de actuación, aparece también en el discurso del profesorado de las aulas ALISO la poca implicación de los tutores en estas tareas:

*PAS1: Lo poco que había de coordinación el año pasado se lo han cargado y en algunos centros entraba en las reuniones de coordinación una vez al mes y así te ponen cara, no pueden pasar de todo... Pero este año no hemos tenido coordinación, hemos tenido un horario fuera de horas, hemos cerrado a 20 horas lectivas, no se ha cuidado nada.*<sup>38</sup>

*PAP1: Pues eso, que cuando tienen que quedar no pueden... Y no hemos tenido ninguna reunión, porque tenían muchas cosas que hacer. Sólo se han acercado dos profesores a mí, en plan mira, estamos haciendo esto, pero los demás nada... Un día que había quedado con ellos, me dijeron que estaban superocupados. Había una profesora que estaba empeñada en que les diera Matemáticas, “porque estaban más entretenidos y cuentas, que no molestaban”, me dijo, “así no te dan la brasa”, pero ese no es el objetivo del programa, pero yo no la dije nada, yo sé lo que tengo que hacer...*

*PAS12: No estoy satisfecha, en general no se implican... Algunos no sabían ni quiénes estaban en el programa(...). Para ellos es cómodo, los que recibimos a los del ALISO, somos el jefe de Estudios y yo, y les resuelve mucho la papeleta, se les quitamos diez horas.*

*PAS12: Solamente conozco un tutor de los alumnos, yo creo que queda todo dicho. No conozco ni a los tutores, no han ido ni al aula... He tenido 20 horas (lectivas) cuando todo el mundo cierra a 17. Lo que es necesario es integrar al profesor en el centro. Cuando una persona está integrada, puedes contactar con los compañeros.*

Vemos por tanto, una escasa regulación de las relaciones entre las aulas ALISO y las aulas de referencia, así como con el resto de órganos colegiados del centro. El contacto entre estos docentes y el resto suele caracterizarse por la improvisación.

Sobre el *grado de satisfacción de los tutores*, los profesores de ALISO manifiestan la indiferencia de los tutores hacia el programa y el poco reconocimiento del trabajo realizado en las aulas, que se convierten en una forma de “quitarse” a estos alumnos de encima. Se dan situaciones paradójicas, como no saber si el alumno acude o no a clase, o está en el

---

<sup>38</sup> Durante el curso 2006-07 todo el profesorado de las aulas ALISO cerró su horario lectivo a 20 horas lectivas, incluido el de Secundaria. Esto debe ser considerado como un exceso horario en el caso de Secundaria, la legislación establece que sean 17 horas lectivas. La administración dio los horarios cerrados y se justificó como necesidades del servicio y fue en detrimento, entre otras, de las horas de coordinación con los profesores tutores.

Aliso, o no calificarles su área en un trimestre, por no asistir a todas las áreas:

*PASI: Hay tutores que muy bien, que se acercan... Pero lo que aprecias es que en los tutores hay un sentir general del profesorado, notas el rechazo hacia este tipo de alumnos, sin conocerlos... Muchas veces llevas todo el curso y no saben ni qué días estás, ni lo que haces... es un rechazo sin conocimiento, no están de acuerdo, pero sí están de acuerdo en que les quites a los chicos de las clases.*

*CREI: En principio sí, desde el programa ALISO no hay una coordinación ni una preocupación del profesorado. De hecho, muchas veces te encuentras con centros que no evalúan a estos alumnos en el primer trimestre porque como están en el programa ALISO... El tutor no suele estar concienciado. Todavía la diversidad tiene que pasar por la tutoría. Se facilitaría si sólo se atendieran alumnos del propio centro. En la comunidad existe el programa itinerante y el normal... El profesorado cuando recibe alumnado de otros lugares no tiene posibilidad de verles dentro de su contexto ordinario. En cuanto al profesorado del aula ordinaria, los tutores encuentran que les falta nivel de lengua.*

*CREI. Muchos profes no ven que accedan a las áreas, sólo que aprenden saludos, piensan que no sirve para mucho. A veces hay mucha desconexión con el aula ordinaria.*

A lo largo de todas las opiniones se refleja la vivencia de que los alumnos del programa ALISO son alumnos sólo del profesorado ALISO, no del resto de profesores, como se contempla en los siguientes párrafos:

*JES: No consideran que son alumnos suyos... (Sobre el grado de satisfacción) Yo creo que es bajo, esperan que quien vaya a sus aulas domine la lengua, no se dan cuenta de que cuando están dos meses, tres meses, les da para tener un nivel muy básico.*

Algunos docentes, a pesar de no valorar el aprendizaje de los alumnos en estas aulas, continúan enviándolos... En el fondo, para algunos docentes suponen una solución cómoda: la de no enfrentarse al trabajo con estos alumnos y un desahogo, como apunta Pérez Milans (2007:127):

*“La posibilidad de tener un espacio para los alumnos que no conocían el español los descargaba a ellos, que se encontraban angustiados por no saber cómo incluir en la dinámica de clase a estudiantes que hablan otras lenguas y que tienen otros bagajes”.*

En esta misma línea, las palabras de un representante sindical, contrario a este recurso, que nos cuenta la buena aceptación que han tenido por ese motivo las aulas en otras provincias:

*S: Cuando empezamos a lanzar la idea de que no nos gustaban los ALISO, ya nos avisaron de otros sindicatos, que las ALISO (aulas de Enlace, en otras comunidades) tienen muy buena prensa, sobre todo en Secundaria... Que los tutores luego estaban encantados, que había pasado lo mismo en Madrid, que todo el mundo estaba encantado... Y luego el Director Provincial nos dijo lo mismo, que preguntáramos en los institutos. ¿Y por qué? Yo te voy a ser burro en este caso, yo creo que lo que quieren es quitarse a los chicos de encima, no le tienes y ya está, te olvidas.*

Se transmite en las entrevistas una función encubierta del aula de inmersión y es la de ser un instrumento que mantiene por un tiempo fuera de la responsabilidad del profesorado ordinario al alumnado extranjero.

#### **4.5.4. Algunos problemas del profesorado de las aulas.**

##### **4.5.4.1. Aulas de primera vs aulas de segunda**

Al explorar los datos, también encontramos valoraciones de los profesores de las aulas sobre el trabajo que realizan y sobre el recurso en sí. Uno de los principales problemas encontrados es el de la ubicación del aula, o bien cambiante, cada hora en un lugar, o en lugares poco recomendables para dar clase: antiguos almacenes, trasteros... Este hecho que supone una separación física de las otras clases, son islotes dentro de los centros. Quizá sea en este aspecto, donde más se denota la falta de previsión por parte de la administración, ubicando las aulas deprisa y no siempre de la manera más adecuada, con las consiguientes consecuencias para los profesores y para su práctica en ellas, que hace que sea vivida como una *enseñanza de segunda categoría*:

*PAP1: Las aulas siempre se pueden mejorar. No son aulas como las otras del colegio. Son aulas de segunda, me parece a mí... Las otras son de primera categoría, las que tienen de todo. Yo lo he visto, aquí no tanto (en este centro), pero en el otro colegio como "trastero". Aquí, bueno, se puede dar clase, pero no se puede dar clase como está... (...) Es que estamos como separados. Aquí estamos en el ático, en el otro colegio en el sótano. Estás como en tierra de nadie. No estás en un pasillo normal. Que te encuentres con gente... Es que puedes pasar totalmente desapercibido. Si no vas, no se enterarían, bueno se enterarían por los niños.*

*PAS12: Otro de los problemas es que no tenemos aula... Y lo he hablado con otros compañeros y les pasa igual, el compañero que está en xxxx tampoco tiene aula. La profesora del año pasado no tenía aula... Yo creo que el aula es fundamental para este tipo de alumnos y un aula decente... A mí que no me dejen cualquier mierda... Al principio me dicen que tengo que estar una hora en un lado, otra en otra... Y yo dije que no me parecía bien... Tuve problemas con la dirección...*

Sobre la *valoración del trabajo y la experiencia del ALISO*, encontramos diferentes opiniones. Muchos profesores manifiestan que en el fondo el trabajo les gusta, estar con los chicos, pero encuentran dificultades en las relaciones con los tutores, con los centros... Queda reflejado en todos los discursos *esa soledad en el trabajo de los docentes*. Prueba de ello, es que algunos profesores renuncian a sus comisiones de servicio por problemas con los centros, o bien por diferencias de planteamiento con la administración (así, al comienzo del curso 2007-08, quedan vacantes los tres puestos de las aulas ALISO de Segovia capital y uno de la provincia). El profesorado interino joven suele ser el que ocupa el resto de plazas. Suele ser gente voluntaria, con poca experiencia, ya que son plazas que casi todo el mundo rechaza al considerarlas especiales y, por tanto, voluntarias<sup>39</sup>. Es el caso de esta profesora de Primaria que realiza una sustitución en un aula, porque estaba en un mal número en la lista de interinos y aceptar este puesto era la única manera de trabajar:

*PAP1: Eh, no está mal, pero la organización tendría que mejorar bastante, ahora yo prefería estar una clase de Infantil o Primaria, no te voy a engañar.*

#### 4.5.4.2. La soledad del profesorado

Constatamos a través de varios discursos del profesorado responsable de estas aulas un sentimiento manifiesto de soledad en su trabajo con los alumnos extranjeros, pues el resto de profesores entienden esta tarea como una responsabilidad exclusivamente suya. Esta soledad, unida al desánimo, es quizá el sentimiento que predomina en sus discursos, un estar en *tierra de nadie*, un poco como sus alumnos.

*PAS2. La falta de flexibilidad y a veces el desánimo... Cuando los chicos sólo trabajan lo que hacen contigo y van tan despacio... En algún centro, te ves algo sola, tú eres la de los inmigrantes.*

*PAS11: Nada, yo creo que somos viajantes de la enseñanza: llegas haces tu papel y te vas... (...)En cuanto al centro y la integración, negativa, te encuentras aislada. En algún caso, ni se me presentó al equipo directivo.*

*PAS12. Los profesores ni siquiera me conocen, me confunden con la profesora de Servicios a la Comunidad... A mí me mandaban a los absentistas... No saben lo que es el ALISO.*

*PAS2: Dependiendo de la persona... Depende de la persona, con algunos es más fácil. Veo fundamental que el aula esté en el propio centro, porque si no tienes contacto, pareces una marginada.*

---

<sup>39</sup> Aparecen dentro de las plazas de Compensatoria, que tienen el carácter de voluntarias, es decir, se tienen que solicitar específicamente.

## 4.6. El alumnado de las aulas ALISO

### 4.6.1. La integración entre alumnado inmigrante de las aulas de inmersión vs integración con alumnado autóctono.

Revisaremos a continuación el grado de integración del alumnado. Así nos centraremos no sólo en el alumnado inmigrante que asiste a las aulas de inmersión sino también en las relaciones que se establecen con el alumnado autóctono de los centros. Tendemos a pensar en el colectivo inmigrante como un conjunto homogéneo; es decir, muchos docentes creen que solamente por el hecho de ser todos inmigrantes, la integración está asegurada. Pastor Cesteros (2006a, 2006b) señala entre las principales diferencias individuales que poseen: distintas lenguas maternas, algunas de ellas tipológicamente muy distintas de las nuestras y conocimientos previos muy variables. Además, pueden ser también muy diferentes a los occidentales sus estilos de aprendizaje, así como los sistemas de enseñanza en el país de origen. Dentro de una misma aula encontramos situaciones extremas, con posibles casos de analfabetismo en edades en las que se presupone el dominio absoluto de la lectoescritura.

Comprobamos en el discurso de los profesores cómo surgen algunos problemas entre las distintas nacionalidades:

*PAS2. Los búlgaros por un lado, los colombianos por otro, los marroquíes por otro... Entre ellos fatal y en las clases ves que se odian, los búlgaros odian a los marroquíes...*

*PAS1. Muy mal. En centros donde se hace un esfuerzo con actividades de integración, tiene resultado y no actividades de integración folclóricas, que casi son contraproducentes, que son negativas. Por ejemplo, llevar un plato de comida.*

*JES. Ninguna, los marroquíes van por un lado, los búlgaros por otro.*

*PAS1. Dentro del aula ALISO hay muy poca integración y eso es un trabajo muy arduo, requiere mucho trabajo grupal, con actividades, donde el español es lo de menos, lo importante es la integración. Yo he llegado a tener problemas entre diferentes nacionalidades, de racismo en clase: este país es mejor.*

*PAS2. Sí, muchísimos... De hecho, a muchos rumanos sus padres no les dejan estar con búlgaros.*

El origen de muchos de estos problemas está en la diferente perspectiva cultural y de conocimiento del mundo. Ello genera malentendidos culturales y visiones estereotipadas del otro. Estas discrepancias obligan a enfocar la

---

enseñanza hacia una competencia comunicativa intercultural (Martín Rojo, 2006; Pastor Cesteros, 2006a, b).

En cuanto a la relación con el alumnado del centro, encontramos dificultades en la integración, siendo más positiva en aquellas aulas que reciben alumnado del propio centro. El aula ALISO parece coexistir con las demás aulas, sin llegar a integrarse en los contextos, como pequeños islotes anexos. Esta ausencia de integración se constata aún más en los recreos. Hemos podido comprobar estas situaciones a través de las distintas observaciones realizadas en las aulas. En el caso de Primaria los alumnos se sitúan justo al lado de la profesora y, en el caso de Secundaria, permanecen sentados fuera, en el banco que hay junto al aula ALISO.

*PAS2. Veo problemas no de racismo, sino de no integración... Están los españoles con los españoles, los búlgaros con los búlgaros...*

*PAP1. Dar vueltas alrededor mío, dan paseos para acá y para allá. Los niños le han dicho "tú que eres brasileño no juegas con nosotros".*

*PAS1. Están solas, con los del aula ALISO o con los de sus países del centro. Las llama todo el mundo las polacas. Están en el recreo juntas, tienen guardado un banco... Con sus clases, ninguna.*

*PAP1. Aquí en este colegio en el aula están bien, pero salen al patio y no se relacionan con nadie y me dicen "no quiero jugar contigo porque eres brasileño". Yo les he dicho eso y mira lo que me dicen, qué racistas son. En el otro colegio, como es su propio colegio pues están integrados.*

*OS. Eso es harina de otro costal, les cuesta muchísimo. Hay alumnas que muy bien, pero los chavales marroquíes se siguen juntando entre ellos. Sólo hay una cosa que es increíble: les une el fútbol, sobre todo a los pequeños a los de 1º y 2º ESO*

*OS. Hay mucha tela que cortar. Llevamos muchos años trabajando ese tema. Todos los primeros que llegan al instituto hacemos un programa de acogida... Los chicos reaccionan bien, pero no cabe duda de que hay una influencia muy grande de que la idea de que hay muchos inmigrantes que nos quitan el trabajo, aunque ellos a veces también son muy reacios a integrarse.*

Una vez que los chicos abandonan las aulas de inmersión se incorporan a sus clases. Todos los alumnos entrevistados manifiestan sentirse a gusto con sus compañeros de clase y tener buenas relaciones con ellos. Es un indicador de que en el día a día, las relaciones son mucho más fluidas y cordiales de lo que a priori se pudiera pensar. Estos datos son apoyados por el estudio realizado por el Defensor del Pueblo (2003), que indica que las relaciones entre el alumnado autóctono e inmigrante son buenas y es uno de las mejores indicadores dentro del contexto escolar. De forma general consideran que

sus compañeros son amables y se portan bien con ellos, aunque el grado de satisfacción con las relaciones que se establecen con los iguales es siempre más alto en el alumnado autóctono que en el de origen inmigrante.

#### **4.6.2. Trayectorias académicas del alumnado autóctono y el inmigrante.**

En las entrevistas surge un dato que nos llama la atención: en un centro con un 25% de alumnado inmigrante, sólo han obtenido la titulación, en los diez últimos años, dos alumnos extranjeros en Bachillerato (comentario que fue realizado en una entrevista, por un Jefe de Estudios de uno de los institutos). Este dato nos lleva a reflexionar sobre las diferentes trayectorias académicas y por ende, sociales, entre ambos tipos de alumnado. Si bien hay una supuesta igualdad de oportunidades y todos los alumnos tienen derecho a la educación, no todos ellos disfrutaban de la misma experiencia escolar. Hay una fuerte crítica a la efectividad de las medidas educativas propuestas, entre ellas el Programa de Compensatoria:

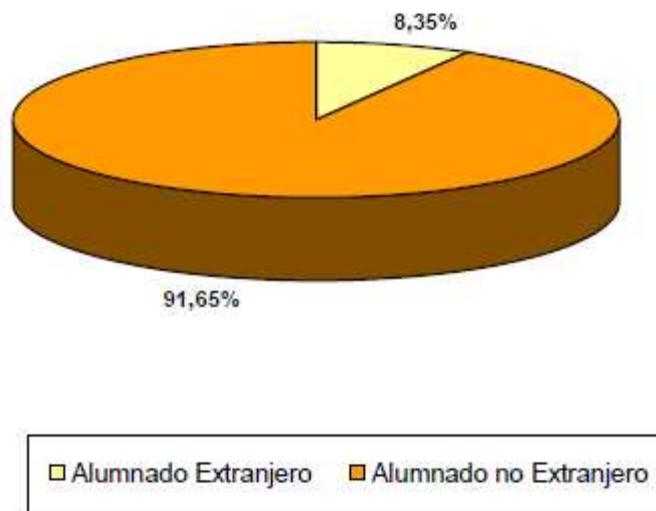
*JES. No, casi ninguno de estos chicos terminaba acabando la ESO Chicos que hayan terminado Bachillerato en estos diez últimos años creo que dos, cuando en primero de la ESO tenemos en torno un veintitantos por cien.*

*PASI. Yo el primero que tuve consiguió llegar al Bachillerato, luego no fue a la Universidad. Después hubo uno en el centro que fue a la Universidad. Pero, luego ya, poco a poco, sabías que no iban a pasar de 4º de la ESO, vamos, nunca.... O se iban a meter en el ejército... Y por lo que sé de los que llegaron aquí, en el centro donde estoy ahora, también ahora hay chicas que están haciendo la selectividad, muy buenas, pero eran menos. Ahora el problema de la integración es mayor, porque se encuentran con chicos que están como ellos, tienen modelos para verse en espejos no adecuados, también hay un profesorado que ya se ha cansado de esto que estoy diciendo de los primeros años: de ayuda, de afinidad, hay otra sintonía en las clases, son muchos y las condiciones son totalmente distintas y hay que tener en cuenta el número de inmigrantes que hay en los centro y que debería ser atajado ya, porque el tipo de medidas que están poniendo son totalmente insuficientes, no están pensadas con seriedad, no se efectúan gastos importantes, no son rentables a nivel de padres, de votos.*

Si comprobamos los datos con el último estudio realizado por el CIDE (2007), correspondiente a la *Evolución del alumnado extranjero en nuestro país*, se afirma que la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español, sin tener las dimensiones de otros países de nuestro entorno, ha experimentado un importante crecimiento en la última década. No obstante, dicho fenómeno presenta características muy distintas si se tiene en cuenta la titularidad de los centros donde se han ido escolarizando estos alumnos, pudiendo establecerse que el incremento se ha producido fundamentalmente en los centros de titularidad pública. En España, el

porcentaje de alumnado inmigrante respecto al de alumnado autóctono es el siguiente:

*Gráfico 6.1. Porcentaje de alumnado extranjero respecto a la población escolarizada en las enseñanzas de régimen general no universitarias. Curso 2006-2007*



Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2006-2007. Datos Avance

A continuación se ofrecen las cifras totales por niveles educativos que relacionan la proporción de alumnado extranjero con el resto de alumnado escolarizado. Como se muestra en la siguiente tabla:

*Cuadro 6.7. Distribución total y porcentual del alumnado extranjero y no extranjero según nivel educativo. Curso 2006-2007*

	TOTAL ALUMNADO	ALUMNOS EXTRANJEROS	% EXTRANJEROS	ALUMNOS ESPAÑOLES	% ESPAÑOLES
E.Infantil	1.552.628	104.014	6,7%	1.448.614	93,3%
E.Primaria	2.535.656	261.583	10,32%	2.274.073	89,68%
E.Especial	28.573	2.393	8,38%	26.180	91,62%
ESO	1.833.735	168.824	9,21%	1.664.911	90,79%
Bachillerato	630.498 (1)	25.382	4,03%	605.116	95,97%
FP	453.947 (2)	23.389	5,15%	430.558	94,85%
G. Social	46.645	5.975	12,81%	40.670	87,19%
Total	7.081.682	591.560	8,35%	6.490.122	91,65%

Fuente: Elaboración CIDE a partir de las Estadísticas de la Educación en España. 2006-2007.

(1) Incluye el alumnado de Bachillerato a distancia.

(2) Incluye Ciclo Medio y Superior de Formación Profesional a distancia.

Al comparar los datos anteriores en función del nivel educativo, se observa cómo donde se concentra mayor proporción de alumnado extranjero (12,81% y 10,32%) es en Garantía Social y en Educación Primaria, respectivamente. En Educación Infantil la proporción de extranjeros respecto al total de población escolarizada es de un 6,7% y en la ESO alcanza el 9,21%. Más desalentadoras son las cifras que encontramos en las enseñanzas postobligatorias, con un 4,03% para Bachillerato y un 5,15% en Formación Profesional. Es decir, apenas encontramos alumnado en las etapas postobligatorias y vemos que el mayor porcentaje se observa en Garantía Social, formación que reciben aquellos alumnos que no han obtenido el título de Secundaria, lo que nos lleva a pensar que una gran parte del alumnado extranjero no titula en Educación Secundaria.

Otro problema con el que nos hemos encontrado, es que no existen estadísticas oficiales que contemplen el número de inmigrantes que promocionan o no en diferentes etapas y son escasísimos los estudios sobre las trayectorias académicas del alumnado inmigrante. Podemos citar el realizado por el colectivo IOÉ (2003) que afirma que la tasa de escolaridad desciende mucho más que la media española en los tramos de edad no obligatorios (hasta 20 puntos, en el tramo de 16 a 17 años). Entre los factores que influyen destacan el sexo y la nacionalidad de los alumnos (menor, por ejemplo, en el alumnado marroquí). Más adelante, retomaremos el tema de las trayectorias escolares, con el propósito de encontrar acciones o medidas que contribuyan a equipararlas en la realidad, es decir, que brinden al alumnado inmigrante las mismas posibilidades de éxito educativo que el autóctono.

---

Procede referir los datos del proyecto PISA (OCDE, 2002 y 2006). El objetivo fundamental de este estudio es proporcionar información fiable y válida sobre los resultados educativos de los alumnos al final de la educación obligatoria en los países miembros de la OCDE. Las áreas evaluadas son lectura, Matemáticas y Ciencias. En el informe PISA 2002, se recoge la desventaja educativa de los niños nacidos fuera del país donde están escolarizados:

*“En varios países, los estudiantes extranjeros tienen un rendimiento en habilidad lectora mucho menor que el promedio de los estudiantes que nacieron (así como sus padres) en el país. Obtienen puntuaciones, por lo menos 71 puntos inferiores a las de los nativos en 10 de los 15 países con más del 3 por ciento de población inmigrante, aunque en algunos países esta diferencia es mucho menor... Estos estudiantes pueden estar en una situación de desventaja académica porque son inmigrantes que se incorporan a un nuevo sistema educativo o porque necesitan aprender una nueva lengua en un ambiente familiar que puede no facilitar dicho aprendizaje” (OCDE, 2002:27).*

Cuando planteamos el tema a los protagonistas, los alumnos nos comentan que es muy difícil que lleguen a cursar estudios superiores y nos dan sus razones<sup>40</sup>:

*A1. J. Es muy difícil. Porque yo ahora hablo bien español, ya llevo casi tres años aquí, pero ahora en el instituto tengo problemas en algunas áreas, como Biología, Sociales, Tecnología, porque no conozco el vocabulario... Y a veces no entiendo las explicaciones del profesor, a veces habla y no termina las frases y no le entiendo. Es muy difícil porque no entendemos la lengua para estudiar, ni para escribir los exámenes.*

Cuando planteamos a nuestros entrevistados la posibilidad de realizar alguna acción para igualar los niveles, las respuestas que encontramos son bastante desalentadoras, ya que en general, el profesorado asume que ninguna acción es posible:

*JES. Es complicado. Tienen menos nivel y les falta interés, no se plantean que esto de la educación les pueda hacer progresar en la vida, hay un fracaso tremendo, una desmotivación tremenda.*

*PAS1. Es importante darles un modelo de escuela. Muchos no han ido a la escuela en sus países, primero les tienes que dar un modelo de escuela y de aprendizaje.*

---

<sup>40</sup> Aunque esta cita ha sido ya utilizada, se vuelve a referir porque refleja las razones apuntadas.

*PAP1. Algunos sí, que alcanzan el nivel de los otros, pero también hay otro porcentaje que si termina la Primaria, vamo, va a ser un milagro... Sería necesaria una intervención, pero no sé si estarían interesados en recibirla, si quieren. Apoyos y todo eso sí, pero no sé si quieren realmente aprender, hay algunos que no tienen interés, entonces no puedes hacer nada (...) Por las expectativas de la familia sobre la educación. Algunos faltan la mitad de los días.*

*CREI. Depende del porcentaje del alumnado inmigrante. En centros donde hay un porcentaje de alumnado inmigrante de un 10% se puede conseguir igualar niveles en algunos casos, en centros con un 40%, no se igualan.*

Todo esto nos lleva a cuestionarnos la efectividad de todos los programas de Compensatoria desarrollados en la escuela y a plantearnos qué utilidad están teniendo, ya que a la vista de los resultados anteriores parecen ser programas terminales, que se utilizan como sistemas educativos paralelos al sistema educativo ordinario. No olvidemos que las trayectorias escolares forman parte del contexto más amplio de las trayectorias sociales y su tasa de escolarización, así como su índice de fracaso escolar, marcarán negativamente sus posibilidades para una inserción social satisfactoria en la vida adulta.

#### **4.6.3. La acogida: relaciones con el profesorado**

Ya hemos ejemplificado anteriormente el sentimiento de desánimo y soledad que muchos profesores reflejaban en su práctica... Pero en esa práctica, también ha surgido un acercamiento a los otros, a sus alumnos, al conocimiento y respeto de sus diferencias, de lo que nos separa, pero también de lo que une... Un respeto hacia sus historias personales: chicos que habían venido en pateras, debajo de un camión... Muchos profesores de aulas ALISO de Secundaria, cuenta como anécdotas, como muchos alumnos suyos, auténticos absentistas, jamás se han “pirado” una clase del aula ALISO y que, en el fondo, iban contentos a esa clase porque la consideraban su espacio o un lugar donde se les acogía y eran valorados.

*OS. Los chicos que han asistido al programa se han sentido muy acogidos por la profesora, la han tenido como referente, van a verla a Segovia, la escriben y en ese sentido sí.*

*PAS12. Sí, lo que odian es estar en su clase normal, no les gusta, porque se aburren. Notas que no les hacen caso... Algunos sí que les hacen algo...*

Encontramos testimonios de encuentro con el otro, de aprendizaje y cómo desde la relación del día a día, el trabajo y el contacto con estos alumnos ha ido aportando y enriqueciendo al profesorado. Como la experiencia de una

profesora de Secundaria, que jamás había trabajado con alumnos de otros países:

*PAS2: A mí los chicos me han contado muchas cosas, hasta su viaje en patera... Yo los que he tenido aquí los considero supervivientes natos, no sé si cualquier persona pasaría por lo que ellos han pasado... Ellos decían que cuando te ves en una situación de vida o muerte, todo el mundo reacciona... He aprendido mucho de ellos.*

En general, los alumnos inmigrantes se sienten muy ayudados y atendidos por sus profesores (Defensor del Pueblo, 2003), indicando que esta ayuda es mayor que la que se proporciona a sus compañeros autóctonos. Así nos lo han contado también los alumnos que han pasado por las aulas. Señalan su valor como espacio positivo de acogida (García Fernández, 2009) donde los chicos encuentran escenarios menos competitivos y afectivamente seguros:

*A. A mí sí que me ha servido mucho para aprender el español. Al principio no sabía nada y en el aula ALISO, éramos pocos y la profesora nos podía hacer más caso, se preocupaba mucho por nosotros, nos podía atender muy bien.*

*A2: Yo creo que al principio se aprende más ahí, en el aula no sabes nada. Estás más arropado. Nos enterábamos más.*

## 5. La gestión de las lenguas y culturas del centro

### 5.1. La Lengua vehicular y la lengua de origen en los centros

Ya hemos visto como una de las competencias que más ayuda en el aprendizaje de otras lenguas es la *competencia plurilingüe*, es decir, la capacidad de establecer en los aprendizajes conexiones entre la nueva lengua a aprender y las otras que conoce el hablante. Pero, ¿qué papel tienen las lenguas de origen de nuestros alumnos en sus centros? Constatamos una ausencia total de las lenguas de origen en la vida académica, allí no se les da ningún valor. El principal argumento esgrimido por los docentes: estamos en España. Olvidar la lengua de los chicos, o no hacerla presente, significa no valorar su identidad, aquello que les es más propio; en el fondo, aquello que aportan a la escuela. El profesorado percibe la lengua de los extranjeros como una rémora en un proceso de integración, no como una riqueza... Así oímos frases, que rozan a veces el absurdo: “Claro, habla todo el día en búlgaro” o “está todo el día con los marroquíes” y el discurso continúa con “Tienen que hablar en español, estamos en España” Cuando se plantea a los profesores que hablan en búlgaro no por fastidiar, sino porque ni sabe ni conoce la lengua de la escuela, o está con marroquíes porque con ellos se

puede comunicar, cosa que no puede hacer con los autóctonos, la reacción es sorprendente: vemos con cierta perplejidad, que muchos docentes no son conscientes de estas obviedades y que en la práctica equiparan el no conocimiento de la lengua de la escuela a una dificultad de aprendizaje.

*PAS1: Tiene una presencia negativa, la quieren tapar. Ellos quieren integrarse y tienden a taparla, tú tiendes a igualarte porque sabes que las diferencias son peligrosas. Perciben la lengua como algo que les dificulta la integración. Uno de los trabajos fundamentales de las aulas ALISO es que se sientan aceptación por su identidad y su lengua, que sea bien tratada, ¿cómo se dice esto en tu lengua? Valorar la lengua.*

*PAS12. No debe estar de una manera exagerada, porque estamos en España. En el momento que están en el colegio tienen que utilizar la lengua del centro.*

*PAS1: Cuando hay problemas en las aulas ALISO de integración, es porque no se ha trabajado la valoración de las lenguas y de las identidades personales. Sentir valoración por sus países les hace valorar lo de los demás, valorar lo tuyo y valorar lo de los demás. Les salva lo afectivo. El traer fotos de sus países, de ellos, recordar su pasado les ayuda a ver que no tienen que renunciar a todo, recordar su identidad porque su vida está formada de todo, no es que hayan dado un salto al vacío y hayan llegado a Marte... Tienen que recordar.*

Un alumno se refiere a la presencia de su lengua materna en clase de esta manera:

*A1. No, sólo contigo cuando estábamos en el ALISO, que contábamos cosas de nuestros países... Pero en el colegio no y en el instituto tampoco. Pero sí que deberían hacerse actividades.*

Constatamos en nuestras entrevistas la escasa atención a la lengua y la cultura de origen de los alumnos inmigrantes, lo que lleva a un escaso aprovechamiento de sus habilidades lingüísticas previas y a la falta de desarrollo cultural del alumnado extranjero. Así, respecto a la a la gestión que los centros hacen de la lengua y la cultura de sus alumnos, vemos como las actividades tienen, muchas veces un claro matiz anecdótico y folclórico, lo que Carbonell (2005b) denomina la “*pedagogía del cuscús*”.

*JES. Alguna vez, hemos hecho alguna jornada, pero es baja... Vale para que el resto de sus compañeros conozcan otras formas de vida...*

*TPR1. Tampoco y sí que me ha pasado por la cabeza, hacer alguna actuación, o alguna actividad... En el otro colegio, en ....., sí que hicimos un par de jornadas culturales sobre gastronomías: tortilla, jamón y gente árabe pues llevó sus dulces...*

---

*PASI. En centros donde se hace un esfuerzo con actividades de integración, tiene resultado y no actividades de integración folclóricas, que casi son contraproducentes, que son negativas. Por ejemplo, llevar un plato de comida.*

*PASI. Cuando hay problemas de integración, es porque no se ha trabajado la valoración de las lenguas y de las identidades personales. Sentir valoración por sus países les hace valorar lo de los demás, valorar lo tuyo y valorar lo de los demás. Les salva lo afectivo. El traer fotos de sus países, de ellos, recordar su pasado les ayuda a ver que no tienen que renunciar a todo, recordar su identidad porque su vida está formada de todo, no es que hayan dado un salto al vacío y hayan llegado a Marte... Tienen que recordar.*

Como indica Carbonell (1997:26):

*“Cabe la posibilidad de que, sin saberlo, con determinadas acciones y campañas como ésta estemos intentando apagar el fuego con gasolina, es decir, haciendo el juego a los intereses contrarios a los que creíamos defender” (Carbonell 1997,26).*

Echamos en falta respuestas organizativas de los centros, encaminadas a la acogida y el respeto a las diferentes lenguas y culturas y sobre todo, experiencias interculturales con participación de todo el alumnado.

## **5.2. El Proyecto lingüístico y el Plan de Acogida.**

Se recogen quejas sobre la falta de implicación del profesorado en estos planes y se afirma que se implican sólo los profesores de compensatoria... O bien se quedan sólo en el plano teórico, no llegando a promover la reflexión entre los docentes:

*TPR1. Existe en los papeles... qué acogida tiene un niño que mira te lo presentan y ahí te lo sientan y no se hace más... Me dieron un papel con sus datos y nada más...*

*TPR2. No ha habido presencia... Se planteó en el papel, pero a la hora de la verdad, no se ha llevado a cabo.*

*JES. Nada, no sirve de nada.*

*PASI. No. hay diferencias en los centros. En muchos no hay ninguna, en otros la presencia es contraproducente y es anecdótica. Debe trabajarse mucho en este sentido.*

*TPR1. Existe en los papeles... Que acogida tiene un niño que mira te lo presentan y ahí te lo sientan y no se hace más... Me dieron un papel con sus datos y nada más...*

En cuanto a la acogida vivenciada por los alumnos y sus padres, es más bien escasa:

*A1: Pues nada, el profesor dijo esta es ... Es de Polonia y va a estar con nosotros y me senté y ya está. Nadie me dijo el nombre de ningún niño... Estaría bien que te enseñaran el colegio, los servicios, que los niños dijeran su nombre....*

*P: También me hubiera gustado que me explicasen qué iba a hacer en el colegio, los apoyos que iba a tener, cómo funcionaba todo...*

*A1: No hubo nadie... El primer día, me presentaron a la tutora. Pero no me pusieron ningún alumno, no sabía ni quién era...*

*A2: A mí me presentaron a xxx, que pensaba que era mi tutora y luego me enteré que era de Compensatoria... Había un búlgaro que me ayudaba...*

*A2: El tutor que nos enseñe las instalaciones, si tienes que ir a otras clase, que nos enseñen... Si no conoces el centro, estás perdido...Iba de un lado a otro hasta que encontraba a alguien conocido... A veces me ayudaban chicos para ir con ellos...*

*A1: A mí también me costó...*

En nuestra investigación, sin embargo, sí hemos encontrado “buenas prácticas” escolares y referencias de centros donde sí se trabaja la Educación Intercultural y cómo implica a todos, tanto a autóctonos, como a los “nuevos escolares”:

*OS: Aquí sí que estoy muy contento, porque llevamos muchos años trabajándolo, con una semana Intercultural y este año la ha asumido el pueblo para alumnos y mayores y, poco a poco va calando... No obstante la interculturalidad es una cosa muy seria, somos más conscientes de que esto está ahí. La mayoría de la gente empieza a pensar que esto es mejor para todos(...). Sí, además para todos los alumnos, tanto inmigrantes como no inmigrantes. Hay alumnos tutores que les ayudan, ayudantes y mediadores y todos han estado muy contentos. Han hecho un curso de formación. El conflicto educa.*



*“La diferencia tiende a catalogarse como problema, deficiencia, carencia o dificultad. Pero en la escuela uno no es igual o desigual: uno es quien es”.* José Contreras

## **CAPÍTULO VII: CUESTIONES CLAVE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA: OPINIÓN DE LOS GRUPOS DE EXPERTOS**

A continuación presentamos los resultados obtenidos a través de la técnica Delphi. Realizamos el análisis de los expertos consultados, estudiando sus opiniones, bien de manera individual o como valores del colectivo en que se encuadran. Para ese proceso no ayudaremos de un buen número de transcripciones de las respuestas originales de las personas consultadas, así como de representaciones gráficas y de algunos resúmenes estadísticos para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos. Los criterios que nos han orientado en la aplicación de herramientas de procesamiento de la información, se encuentran especificados en el capítulo de metodología, pero daremos unas breves pinceladas del por qué de la construcción de cada instrumento. Nuestro objetivo era conocer la opinión de los expertos seleccionados, acerca de algunas cuestiones fundamentales relacionadas con la atención educativa, en concreto de la lingüística, que se da al alumnado procedente de otros países. Esas opiniones pondrán de manifiesto sus valores, razones y argumentos y nos servirán a la hora de tomar decisiones sobre la orientación que deben tomar las medidas educativas para atender a los alumnos que acaban de llegar a nuestro país y, en particular, sobre cómo deben organizarse los procesos para aprender la lengua de la escuela. Las cuestiones planteadas intentan reflejar situaciones en las que se enfrentan diferentes actores, actitudes o distintas opciones organizativas y didácticas en el tema que estamos estudiando. Son, pues, puntos “candentes” ya que el estudio de la literatura científica sobre nuestro objeto de estudio y el contenido de las entrevistas realizadas, habían puesto de manifiesto que no existía una concordancia entre teoría y práctica, entre la normativa y la práctica habitual, entre lo declarado y los usos reales en el aprendizaje de la lengua. Con el fin de explorar esas divergencias y de buscar posibles consensos se utilizó la técnica Delphi.

---

Recordemos que el primer cuestionario de los dos que hemos utilizado en esta técnica, se confeccionó a partir de cuestiones de respuesta cerrada, en los cuales los participantes debían ordenar una serie de opciones. Planteamos diferentes situaciones, todas ellas tomadas de la realidad de nuestros colegios e institutos: hechos concretos con alumnos inmigrantes como protagonistas o referidas a las medidas educativas creadas para atenderles. Colocamos a nuestros expertos “en la piel” del personal de la administración, bien como miembros de la Comisión de Escolarización o como responsables de los programas de Atención Educativa de la Dirección Provincial, cuya función era organizar las aulas de inmersión lingüística. También procuramos que se pusieran en el punto de vista de un profesor, cuya función es enseñar español a aquellos que no lo conocen.

Planteamos diferentes posibilidades en cada pregunta. Así, se debían ordenar cada opción y otorgar una puntuación en una escala establecida entre 0 y 15. Por tanto, nos interesaba el orden y la ponderación de cada respuesta. Posteriormente, los resultados fueron codificados (las matrices de datos para cada cuestión planteada se pueden consultar en el Anexo VII) y tratados estadísticamente. Interesaba ver en los datos el consenso y la dispersión que había en cada cuestión, en general y en cada uno de los grupos, en particular. Por ello, en las páginas siguientes ofreceremos la media, la mediana y la desviación típica de cada cuestión. Las dos primeras proporcionan un índice de la tendencia central. Utilizamos en este caso la mediana dada la escala ordinal en que se generaron las puntuaciones. La desviación típica es un sencillo índice de la variabilidad que resulta de interés para apreciar el grado de homogeneidad o de divergencia en las respuestas. Recordemos, que para un mejor análisis y contraste de los datos, establecimos tres grupos de expertos: administración, docentes y alumnos y familia. Pues bien, para analizar el grado de acuerdo y desacuerdo en cada cuestión elegimos un gráfico de barras de error, donde hemos representado los datos estadísticos. Entre las características definitorias de dichos gráficos, podemos señalar que nos permiten identificar la variabilidad de la medida empleada como función de resumen en el gráfico (ya sea la media, la desviación típica...). La estructura del gráfico se basa en un punto central que identifica el valor de la media, la cual se ubica en una línea vertical; la longitud de la línea (barra de error) indica un intervalo de confianza (porcentaje de los datos) o un número especificado de errores típicos o inclusive un número específico de desviaciones típicas. En este caso utilizamos la desviación típica. Las barras de error pueden extenderse en una o en ambas direcciones desde la media, así como emplearse con otros elementos gráficos tales como la barra de frecuencia. Como comentábamos anteriormente también nos interesaba conocer si existían diferencias en las opiniones dadas por los tres grupos formados. Para poder saberlo, como se explicó en el capítulo de

metodología, se trabajó con una prueba estadística de contraste de hipótesis: el análisis de la mediana. En el comentario general de los resultados obtenidos sólo se hace referencia a este análisis en los casos en los que hay un resultado significativo, aunque todos los resultados obtenidos para cada una de las cuestiones se encuentran recogidas en el Anexo VII.

Nos interesaba también ver qué soluciones y alternativas proponían nuestros expertos a algunos temas que son objeto de estudio en nuestro trabajo. Por tanto, como ya se ha avanzado, en él planteamos situaciones concretas que debían resolver y sobre las que se debían pronunciar. Sondeamos sus ideas en esas situaciones-problema y, a través de sus respuestas, se harán presentes sus razones y argumentos, el sentido de las decisiones y, en último término, los valores que están detrás. Para conseguirlo, este segundo instrumento se elaboró a partir de cuestiones abiertas que debían resolver o sobre las que debían decidir. A partir de las respuestas realizamos un análisis de categorías, previamente fijadas y un recuento de sus frecuencias de aparición. Los dos cuestionarios utilizados en esta estrategia de investigación pueden verse, en su versión íntegra en el Anexo IV.

## **1. Análisis de los resultados del Primer Cuestionario**

### **1.1. La escolarización de los niños inmigrantes**

Empezamos el cuestionario valorando los criterios que se siguen desde la administración para *la escolarización de los niños inmigrantes*, polémico tema, como ha quedado constancia en el capítulo anterior al analizar las entrevistas. También en la literatura educativa podemos encontrar diferentes posturas respecto a los criterios que deben utilizarse, que van desde la segregación de este alumnado hasta posturas mucho más integradoras. Las opciones que proponíamos eran las siguientes:

- A. Repartir al alumnado extranjero por igual en todos los centros ya sean de titularidad pública o privada, independientemente del número de alumnos.
- B. Escolarizarles en aquellos centros con plazas libres, proporcionándoles transporte público y comedor gratuito.
- C. Escolarizar a todo el alumnado inmigrante en un par de centros concretos, dotando a éstos de un número mayor de profesorado especialista de compensatoria.
- D. En aquellos centros donde se acumule un mayor número de alumnado extranjero, arbitrar algunas medidas: bajar ratios, proporcionar mayor número de especialistas...

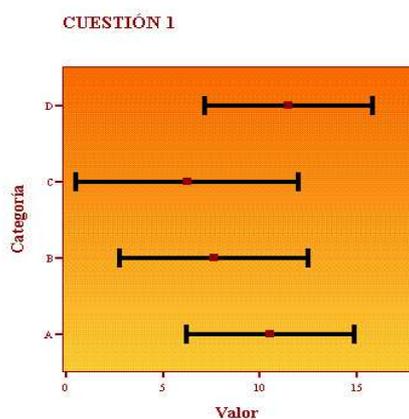
Los datos obtenidos del análisis estadístico para la primera cuestión han sido los reflejados en la siguiente tabla:

*Cuadro 7.1. Resultados estadísticos cuestión 1.*

	A	B	C	D
Media	10,53	7,63	6,26	11,47
Mediana	12,00	7,00	7,00	13,00
Desv. típ.	4,325	4,821	5,724	4,338

Fuente: elaboración propia (2010)

*Gráfico 7.1. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 1.*



Fuente: elaboración propia (2010)

Planteamos esta cuestión porque se viene observando un “progresivo proceso de especialización social de los centros educativos”, es decir, se identifica a los centros en función de la población que escolarizan. La consecuencia es clara: hay escuelas para los más pudientes y escuelas para los sectores más desfavorecidos. (Vila, Gómez-Granell y Olivé, 2002; Carbonell, 2002; Navarro y Huguet, 2005). A nuestro juicio, lo que realmente está promoviendo esta dinámica es la segregación y el desarrollo de corrientes xenóforas en nuestra sociedad. Esta situación ha sido y es muy criticada por toda la comunidad educativa, que considera que la concentración de niños y niñas inmigrantes dificulta su integración en la sociedad. Para evitar estos fenómenos, se crean las Comisiones de Escolarización en las Direcciones Provinciales, cuya utilidad, como ya hemos visto, puede ser cuestionada en muchas ocasiones. A través de nuestros expertos queremos sondear sus opiniones e intentar explorar las causas que pueden estar detrás de determinadas situaciones y acciones sucedidas.

Entre sus respuestas vemos cómo se opta por arbitrar medidas en aquellos centros donde se acumule mayor número de alumnado inmigrante (D), es la opción mayoritaria a primera vista. Las medidas educativas propuestas son: bajar las ratios, dotar con más recursos humanos y materiales, es decir, no separarles, ni enviarles a otros centros. Sin embargo, con apenas un punto de diferencia, aparece la opción del reparto del alumnado en todos los centros (A). Ambas tendencias ponen de manifiesto una cuestión clara: no existe un acuerdo ni un consenso social en cuanto a la manera y los procedimientos que deben utilizarse para escolarizar a los niños inmigrantes. Se oscila entre la integración y la segregación, valores contrapuestos. En cuanto a las otras opciones, plantean también propuestas segregadoras, como es escolarizarles solamente en aquellos con plazas libres (B), aunque ello implique transportarles<sup>41</sup>, medida no exenta de polémica, con el consiguiente desarraigo del contexto donde viven, incluso aunque sus padres no hayan elegido dichos centros. No obstante, es significativo comprobar como el grupo de docentes es el que más rechaza esta concentración de inmigrantes en algunos centros concretos. Se muestran más favorables a atenderles en sus centros, respetando su ambiente natural. Es un indicio, de que poco a poco, ha ido calando el discurso de la integración en el pensamiento pedagógico de los docentes, aunque somos conscientes de que queda mucho camino por recorrer. Desde el Consejo Escolar del Estado, en concreto en el informe del año (2009:1) dice:

*“El Consejo Escolar del Estado insta al Ministerio de Educación y a las administraciones educativas autonómicas a que se equilibre el número de alumnado extranjero escolarizado en la red pública y privada, a fin de que el alumnado de los centros extranjeros pueda beneficiarse de la multiplicidad de lenguas, culturas y valores que introducen en el sistema escolar. Además, recomienda elaborar un informe donde se hicieran constar los criterios por los que las Comisiones de Escolarización asignan más alumnado extranjero a los centros públicos que a los privados.”*

## **1.2. La formación del profesorado en ejercicio**

Cómo debe abordarse *la formación del profesorado en ejercicio*, en concreto, la relacionada con la Educación Intercultural y la atención al alumnado extranjero es el tema de la segunda cuestión. Las opciones que proporcionábamos eran las siguientes:

---

<sup>41</sup> Sobre el reparto de inmigrantes puede verse en Carbonell (2005a) la experiencia desarrollada en la ciudad catalana de Vic, donde se repartió al alumnado inmigrante por los diferentes centros educativos de la ciudad.

- A. Hacer obligatoria la formación del profesorado, penalizando o incentivando (por ejemplo, en el sueldo) a aquel profesorado que no la realice.
- B. Fomentar la formación en los centros y el trabajo en grupo del profesorado.
- C. No primar tanto la formación de todo el profesorado en temas interculturales, sino solamente la del profesorado que se dedica a estos temas.
- D. Dejar libertad al profesorado para que decida si quiere o no la formación.

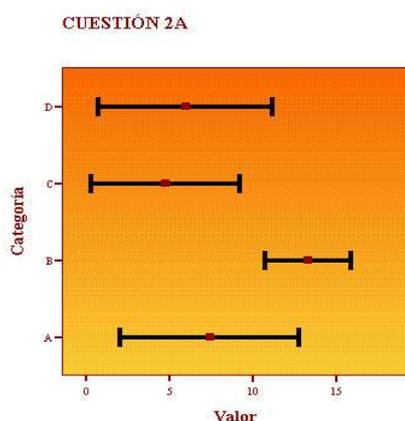
Ofrecemos el resumen de datos estadísticos en la siguiente tabla:

Cuadro 7.2. Resultados estadísticos cuestión 2A

	A	B	C	D
Media	7,40	13,30	4,70	5,95
Mediana	8,50	14,00	3,50	4,50
Desv. típ.	5,355	2,557	4,462	5,216

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.2. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2A.



Fuente: elaboración propia (2010)

Planteamos esta cuestión porque, como ya hemos visto, en los últimos años se han modificado notablemente las características del alumnado de nuestros centros. Dos son los rasgos fundamentales: el aumento de la heterogeneidad y la diversidad. Somos conscientes que hay que desarrollar acciones formativas con el objetivo de que el profesorado pueda adaptarse a los nuevos retos que la diversidad actual pone en primer plano (Vila, 2003).

Además, autores como López López (2002), han identificado una serie de problemas en la formación del profesorado para educar teniendo en cuenta la presencia de la diversidad. Señala entre otros, cómo los profesores no están familiarizados con el origen de los alumnos pobres ni con la comunidad en la que viven. Insiste además en que los programas de formación no se han dirigido a sensibilizarlos hacia sus propios prejuicios y valores y además, los docentes carecen de destrezas necesarias para desenvolverse en clase.

En la actualidad, la formación permanente del profesorado se realiza sobre todo en los Centros de Formación del Profesorado - en nuestra comunidad se denominan CFIEs - es voluntaria y constituye un mérito a tener en cuenta en los concursos de traslados y a la hora de recibir determinadas retribuciones económicas, como los sexenios. Los profesores pueden, entonces, elegir la temática que más se ajuste a sus intereses. Así es difícil que las personas menos sensibilizadas con la Educación Intercultural asistan a cursos sobre el tema. La consecuencia es que la formación llega sólo a las personas más implicadas y no al resto.

Planteamos el tema de la formación del profesorado desde una perspectiva dicotómica. ¿Debe obligarse a los profesores a formarse, o debe dejarse a su libre elección? ¿Debe todo el profesorado formarse en los temas de Educación Intercultural o es más conveniente formar sólo a los especialistas, que a fin de cuentas son los que trabajan específicamente con los inmigrantes? ¿Qué valoración se hace de la formación en los centros?

Dentro de las respuestas, la formación en los centros, basada en el trabajo en grupo del profesorado, es la opción mayoritaria (B). Implica que se valora la formación específica para un contexto determinado, para resolver unos determinados problemas de ese centro. Recordemos como algunas comunidades han apostado por esta modalidad formativa. Citamos como ejemplo a Cataluña, con su Plan LIC, que dice al respecto de la formación en centros que “es la modalidad más profesionalizadora, porque propone partir de la realidad concreta y contextualizar la formación que se reciba”.

En cuanto al dilema obligatoriedad (A) – libertad (D) en la formación, se rechazan las dos. La administración es el único grupo que se decanta porque la formación sea exclusivamente para los profesores de compensatoria y otros que atienden al alumnado extranjero, es decir, por formar sólo a los “especialistas”. Bajo criterios de rentabilidad y eficacia, parece subyacer la idea de que a chicos especiales, profesores especiales, a chicos normales, profesores normales (Skiliar, 2000). Pone de manifiesto la existencia de dos vías educativas: la “ordinaria” y la de los “especiales”. No obstante, bajo nuestro punto de vista, si los programas de formación fuesen más amplios,

permitirían que interviniese todo el profesorado, no sólo unos pocos y se beneficiarían todo el alumnado, no sólo el alumnado extranjero.

No obstante, siguiendo a Rodríguez Izquierdo (2009), se necesita investigar sobre buenas prácticas interculturales en la escuela para que el profesorado pueda contar con modelos de referencia. Otros recursos muy útiles en este campo son los grupos de reflexión sobre la propia práctica y el trabajo en red del profesorado, pues pueden proporcionar recursos y herramientas que faciliten la tarea de educar en aulas culturalmente diversas.

### 1.3. La ubicación de las aulas de inmersión

Otra cuestión que nos preocupa en la investigación es *la ubicación que hace la administración de las aulas de inmersión*. Ya hemos visto que algunas comunidades sí fijan “algunos criterios”: como alto número de inmigrantes, aceptación del programa por parte del centro... En otros lugares, no aparece ningún criterio al respecto. Cuando preguntamos al personal de la administración sobre los criterios seguidos a la hora de ubicar las aulas ALISO en uno u otro centro, manifestaron que el criterio principal había sido la *aceptación del programa* por parte de los centros. La negativa de algunos centros a acoger el programa motivó que, en algunos casos, estuvieran albergadas en algunos centros que contaban con un porcentaje bajísimo de alumnado inmigrante: no llegaba al 2%. Obviamente, esta situación hacía que recibieran alumnos de otros centros, creándose los “*alumnos itinerantes*”, alumnos que estaban dos días en un centro y tres en otros, situación nada facilitadora para la integración. Nuestro propósito es investigar qué criterios pueden ayudar a ubicarlas con una perspectiva inclusiva. Cuestionamos si debe primarse la aceptación del programa por los centros, o deben plantearse de manera itinerante o solamente fijarse en que su situación sea céntrica, facilitando el acceso de los chicos a ellas. Las posibles respuestas proporcionadas fueron:

- A. Ubicar las aulas en centros con alto número de inmigrante, independientemente de que éstos estén de acuerdo o no con el proyecto.
- B. Ubicarlos en centros que quieran acoger el proyecto, independientemente del número de alumnado inmigrante y que el alumnado extranjero que necesite utilizar el aula se desplace.
- C. Crear aulas itinerantes que se vayan desplazando por los centros, en función del número de alumnado destinatario.
- D. Ponerlas en centros educativos céntricos y de fácil acceso, posibilitando que el alumnado pueda acceder fácilmente a ellas.

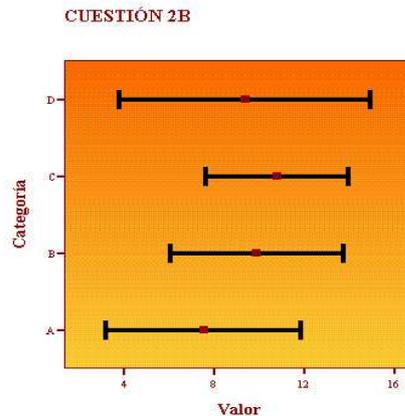
Mostramos a continuación los datos obtenidos tras el análisis estadístico:

Cuadro 7.3. Resultados estadísticos cuestión 2B

	A	B	C	D
Media	7,53	9,89	10,79	9,37
Mediana	8,00	12,00	11,00	13,00
Desv. típ.	4,338	3,857	3,190	5,580

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.3. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2B



Fuente. elaboración propia (2010)

Las respuestas apuntan a dos elementos clave: por un lado es importante que haya una aceptación por parte del centro del proyecto (opción B), pero debemos de tener también en cuenta el número de inmigrantes. Si queremos plantear las aulas de inmersión como *aulas abiertas* (Besalú y Vila, 2007; Morales, 2006), deben estar ubicadas en centros con una implicación y una sensibilidad hacia el tema. Se requieren además, la implicación de todo el profesorado, no sólo de aquellos que estén al frente del aula de inmersión. Pero claro está que resultan más pertinentes en aquellos centros donde el porcentaje de alumnado extranjero sea más elevado. El mayor acuerdo lo obtenemos en la creación de aulas itinerantes que se vayan desplazando por los centros en función del alumnado que escolarizan (opción C). En nuestra opinión, es una medida más ecológica y natural. Permite al alumnado familiarizarse e integrarse desde un primer momento en su colegio (se evita deambular entre dos lugares). Por otra parte, esta opción también permite a los centros familiarizarse con su propia diversidad (Martín Rojo, 2007a) y, lo que es más importante, vivir la diversidad como algo que debe resolverse

desde el propio centro y no como un problema que hay que mandar fuera. Es reseñable además, cómo el colectivo de docentes es el que es más favorable de los tres a la puesta en marcha de las aulas itinerantes. La diferente normativa estudiada sí recoge la posibilidad de crear aulas itinerantes, pero en la práctica se opta mayoritariamente por la creación de aulas fijas, supuestamente por implicar menos costes organizativos. El colectivo de alumnos y familias insiste en que deben estar ubicadas en centros de fácil acceso (opción D). Ya vimos en las entrevistas, como a veces se daba la paradoja de que había alumnos que estaban escolarizados en un centro y debían ir a la otra punta de la ciudad al aula de inmersión, con el consecuente agravio que suponía para la familia y los propios alumnos.

#### 1.4. La edad del alumnado de las aulas de inmersión

Otra cuestión sobre la que queremos profundizar es *las edades más adecuadas para acudir a los programas/aulas de inmersión*. Ya hemos visto cómo a lo largo del territorio español se recoge todo un abanico de posibilidades: desde aquellas que atienden sólo a chicos de Secundaria a las que atienden a todo el alumnado de Educación Obligatoria. Otras incluso incluyen al alumnado de Educación Infantil. Intentamos perfilar cuáles son los destinatarios más idóneos para este recurso. Las diferentes alternativas que se contemplaban en la cuestión 2C son:

- A. Educación Infantil, Primaria, Secundaria. (3-16 años).
- B. Primaria y Secundaria (6-16 años).
- C. 3º ciclo de Educación Primaria y Secundaria (9-16 años).
- D. Secundaria (12-16 años).
- E. Incluir, además Garantía Social y Bachillerato.

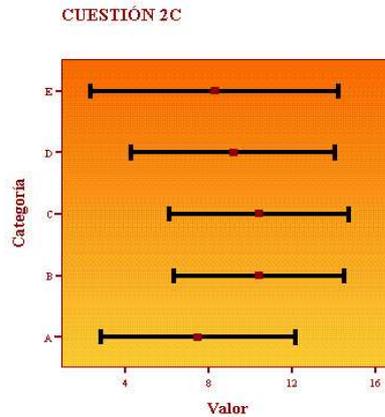
Los datos estadísticos obtenidos son:

Cuadro 7.4. Resultados estadísticos cuestión 2C

	A	B	C	D	E
Media	7,47	10,42	10,42	9,16	8,27
Mediana	8,00	11,00	12,00	11,00	10,00
Desv. típ.	4,659	4,087	4,312	4,902	5,922

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.4. Resultados de las respuestas obtenidas en la cuestión 2C.



Fuente: elaboración propia (2010)

En nuestra opinión resulta evidente que no necesita el mismo nivel de lengua un niño que está en 1º de Primaria, que uno que está en 6º o en 3º de la ESO, así como el vocabulario requerido para seguir las áreas es diferente en cada caso. Por tanto, las respuestas educativas requeridas deben ser diferentes. ¿Pero cuál es el planteamiento que se hace desde la administración, encargada al final del diseño y planificación de estos recursos? Pues este grupo se decanta por acoger a todo el alumnado de Educación Primaria y Secundaria (opción B), es decir, todos los alumnos en edad obligatoria, con objeto de optimizar el aprovechamiento del recurso. Esto nos hace pensar que quizás no están claros ni los objetivos del recurso ni se perfila ningún tipo de destinatario en concreto, ya que no se tienen en cuenta las diferentes necesidades del alumnado.

Por otro lado, sí encontramos diferencias significativas en el grupo de docentes, que son más partidarios de escolarizar a alumnado de tercer Ciclo de Primaria y Secundaria (opción C) o sólo de Secundaria (opción D). Dentro del grupo de docentes, aquellos que han estado al frente de las aulas ALISO lo tienen claro: rechazan de pleno que acudan los niños del primer y segundo Ciclo de Primaria ya que pueden aprender fácilmente la lengua con sus compañeros y debe primarse la integración. Por tanto, como apuntan diversos autores (Carbonell, 2005a; Morales, 2006; Ribas et al., 2006), en las primeras edades debe primarse la adaptación e integración escolar, de modo que a mayor integración, más posibilidades de que el alumnado se incorpore con éxito al dominio de la lengua, dejando que el contacto directo con los compañeros españoles y la interacción significativa con los profesores actúen como desencadenantes del aprendizaje. Como apuntan Villalba y Hernández (2004c) la segunda lengua es el vehículo para la instrucción y

como tal ha de aprenderse; sin embargo, al mismo tiempo, el procesamiento de los contenidos que se transmiten sirven, a su vez, de manera natural, para adquirir dicha segunda lengua.

### 1.5. La selección del alumnado de las aulas de inmersión

Una vez está creada el aula de inmersión y ubicada nos enfrentamos *al proceso de selección y admisión del alumnado en las aulas de inmersión*. Nos preocupa en manos de quién debe estar este proceso: ¿Corresponde a la administración o a los centros? ¿Deben participar los profesores que enseñan español y los equipos de orientación? Las diferentes opciones de respuesta eran:

- A. Exclusivamente personal de la Administración.
- B. Debe estar en manos de los equipos de orientación y los profesores de compensatoria y las aulas de inmersión.
- C. El profesorado de las aulas de inmersión y el profesorado de compensatoria de sus centros.
- D. Los equipos directivos del centro donde estén ubicadas.

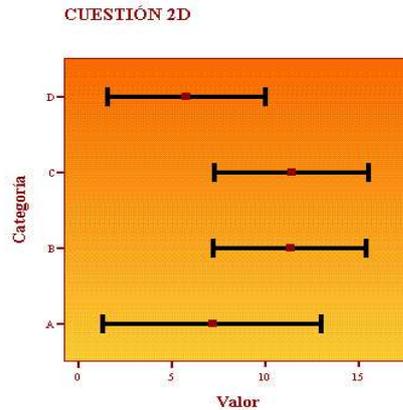
Aportamos a continuación los siguientes datos:

*Cuadro 7.5. Resultados estadísticos cuestión 2D*

	A	B	C	D
Media	7,16	11,32	11,42	5,79
Mediana	7,00	13,00	13,00	7,00
Desv. típ.	5,833	4,110	4,127	4,211

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.5. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2D.



Fuente: elaboración propia (2010)

Recordemos que la normativa de nuestra comunidad deja este asunto en manos de la propia administración, que es al final la que realiza la selección, a partir de los datos que envían los centros. Pero en la fase de estudio de la realidad de las ALISO, comprobamos, a partir de los profesores que estaban al frente de ellas, cómo los destinatarios que acuden muchas veces tienen un nivel de lengua que ya les permite comunicarse... Por ello, planteamos a nuestro grupo de expertos que perfilase quiénes deben ser los encargados de este proceso, para garantizar así, una mejor selección del alumnado. Entre las respuestas, vemos cómo se rechaza de forma mayoritaria que este proceso esté en manos de la administración (opción A) y de los equipos directivos (opción D). Los argumentos que lo justificarían son claros: estos sectores no conocen de forma suficiente a los chicos, ni su nivel de lengua... La lógica se manifiesta en las respuestas: el proceso debe estar en manos de aquellos que están y conocen a los chicos... Así, se apunta a que estén en manos de los Equipos de Orientación y los profesores de Compensatoria y, cómo no, también participe el profesorado que está al frente de las aulas, pues está acostumbrado a la evaluación de la competencia lingüística del alumnado y conocen los objetivos del programa.

En cuanto a quiénes deben ser *los responsables últimos que deciden la asistencia de dichos alumnos o no al programa* – cuestión 2E- encontramos los siguientes resultados:

- A. Debe ser el equipo de orientación quien decida.
- B. Tiene que haber una aceptación de las familias.

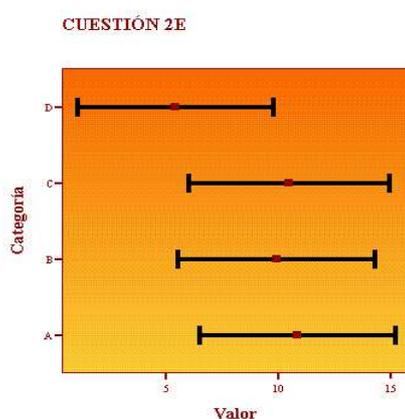
- C. Si el alumno no conoce la lengua debe acudir necesariamente a uno de estos programas, con independencia de la opinión de las familias.
- D. Debe ser la administración quien decida.

Cuadro 7.6. Resultados estadísticos cuestión 2E

	A	B	C	D
Media	10,84	9,89	10,47	5,42
Mediana	13,00	12,00	12,00	5,00
Desv. típ.	4,349	4,370	4,439	4,350

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.6. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2E.



Fuente: elaboración propia (2010)

Que el Equipo de Orientación sea el que decida es la opción con la puntuación más alta, seguido también de la opción C, que afirma que si el alumno no conoce la lengua acude necesariamente a las aulas, con independencia de la opinión de la familia. La aceptación de las familias es para los docentes y la administración un criterio pertinente y que debe cumplirse antes de que los alumnos asistan al programa. Cabe, por tanto, mejorar los cauces de comunicación de los centros con las familias, garantizando en todo momento que éstas comprendan la información que se les da. Recordemos que este tema ha sido previamente debatido en el capítulo anterior y que desde los centros y desde los mismos padres se admitía cómo muchas veces las familias firmaban “papeles” que no entendían demasiado... Es cierto que algunos documentos de los centros se han traducido ya a las principales lenguas de los alumnos (búlgaro, polaco, marroquí...), aunque sería deseable trasladar experiencias exitosas de otras

comunidades, como la del Servicio de Intérpretes de la Comunidad de Madrid, que acude de manera itinerante a los centros donde es requerido. Otra experiencia interesante es la desarrollada en Quebec (Llevot, 2002) con los mediadores culturales. El proyecto pretende establecer relaciones fluidas entre las familias y el profesorado y para ello es necesario minimizar al máximo las barreras lingüísticas. Ha sido exportada a Francia y en España se ha desarrollado con la comunidad gitana. En Aragón, Navarro y Huguet (2005) también recogen la experiencia de mediadores con población inmigrante que abarca a diferentes sectores: enseñanza, sanidad...

### 1.6. El nivel lingüístico del alumnado de las aulas de inmersión

Otra cuestión que se ha manifestado a lo largo de la investigación es la ausencia del *nivel lingüístico idóneo para entrar en las aulas y el que deben tener cuando las abandonen...* A continuación presentamos los resultados obtenidos en la cuestión 2F:

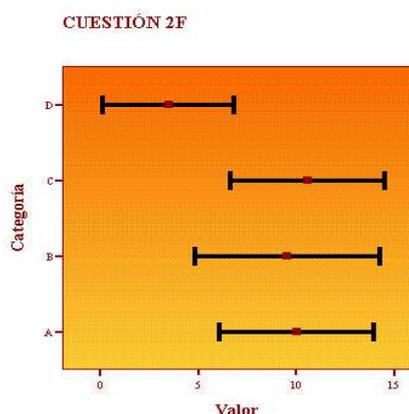
- A. Exclusivamente el nivel básico de la lengua, el mínimo imprescindible para relacionarse, vocabulario básico, presentaciones...
- B. Los alumnos deben permanecer en ellas hasta que aprendan a leer y a escribir correctamente.
- C. Deben conocer algo del vocabulario específico de las áreas.
- D. No debemos guiarnos por el nivel de lengua, sino por un criterio temporal de permanencia en las aulas.

Cuadro 7.7. Resultados estadísticos cuestión 2F

	A	B	C	D
Media	10,00	9,53	10,58	3,47
Mediana	10,00	10,00	11,00	2,00
Desv. típ.	3,944	4,707	3,963	3,339

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.7. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2F.



Fuente: elaboración propia (2010)

Proponemos el análisis sobre esta cuestión, porque aparece de forma reiterada en las entrevistas. Aunque la normativa plantea este recurso para alumnos con nivel lingüístico nulo, en la realidad no siempre se cumple, acudiendo a las aulas niños con niveles lingüísticos superiores o con otras dificultades de aprendizaje. El mismo debate se produce a la hora de abandonar las aulas. Algunos profesores se muestran contrariados porque cuando vuelven al aula ordinaria, los niños no son capaces de seguir el ritmo de la clase, se quejan “de que tienen poco nivel”. Es evidente que unos y otros esperan resultados diferentes de un mismo recurso. Sobre este tema Mc Andrew (2001:30) comenta que:

*“Los enseñantes de las clases ordinarias parecen considerar que un porcentaje importante de alumnos de las clases de acogida integran sus clases insuficientemente preparados y que su tarea se hace cada vez más pesada año tras año”.*

Esta afirmación resulta coherente con los resultados vistos en capítulos anteriores sobre el tiempo de adquisición de las habilidades lingüísticas académicas en la lengua de la escuela (Collier, 1987; Cummins, 1981; Gandara, 1999; Hakuta, Butler y Witt, 2000; Klesmer, 1994; Maruny y Molina, 2000; Navarro y Huguet, 2005; Ramírez, 1992; Thomas y Collier, 1997; Vila y Sigués, 2006; Vila, Sigués y Roig, 2006). En la mayoría de los casos, en estas aulas se trabaja la adquisición de habilidades conversacionales, que distan enormemente de las requeridas en situaciones académicas, motivo por el cual, el profesorado tiene la percepción de que no tiene un dominio suficiente para participar en las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Intentamos ver qué consenso existe en nuestro grupo de expertos sobre el tema. Así, planteamos si debemos establecer un límite temporal para evitar que se convierta en un “aula cerrada” (Besalú y Vila, 2007), en un punto sin retorno: hasta que no se aprenda la lengua, no se sale de ellas... Pero de forma general se rechaza este criterio (D). La tendencia más clara apunta a que los chicos conozca algo de vocabulario específico de las áreas (C) y de forma muy similar con que sepan leer y escribir (B), o que tengan el nivel básico de la lengua (opción A). Conclusión: nos encontramos con un recurso que se ha perfilado de forma rápida y que no tiene detrás una reflexión sobre su por qué y el para qué. Aunque la normativa dice expresamente que “el nivel de lengua será el mínimo para comunicarse”, que sería prácticamente los saludos y vocabulario muy básico, encontramos que los expertos no tienen asumido este nivel de lengua y se espera que el recurso sirva para adquirir objetivos muy variados, difícilmente accesibles en tres meses: como conocer el vocabulario clave de las asignaturas y por otro lado, otros que esperan que el alumno aprenda a saludar y poco más. Expectativas muy diferentes que deben concretarse ya que si no, la evaluación de los alumnos se convierte en una tarea inabordable.

### **1.7. La asistencia al aula y a las clases de las distintas áreas**

En nuestro acercamiento a la realidad de las Aulas de inmersión encontramos cómo a pesar de que la normativa insiste en la necesidad de que los alumnos estén *integrados en algunas áreas* desde un primer momento, esto no siempre es así. Otra cuestión que nos preocupa es *el número de horas “deseables”* para su permanencia en el aula. Así proponemos las siguientes opciones:

- A. Sería conveniente que los alumnos permanezcan todo el tiempo en el aula de acogida hasta que dominen el idioma: es decir, llevar a cabo una intervención intensiva.
- B. La asistencia al aula no debe superar las dos o tres horas diarias.
- C. Debe primarse siempre la asistencia a las clases de las áreas donde pueden estar integrados: Educación Física, Plástica... aunque ello suponga perder alguna hora en el aula de acogida.
- D. Lo primero es aprender la lengua; en segundo plano, si pueden asistir a algunas de dichas áreas.

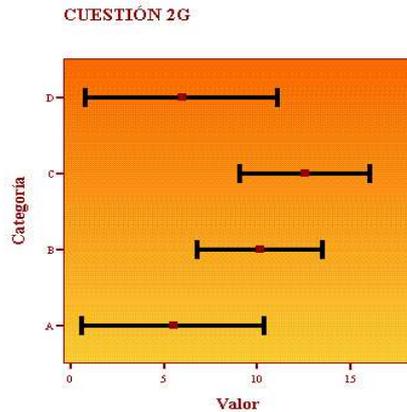
Los datos que hemos obtenidos son:

Cuadro 7.8. Resultados estadísticos cuestión 2G

	A	B	C	D
Media	5,50	10,16	12,55	5,95
Mediana	6,50	11,00	13,50	3,00
Desv. típ.	4,883	3,338	3,456	5,148

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.8. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2G.



Fuente: elaboración propia (2010)

Encontramos un alto consenso en que estos alumnos acudan desde un primer momento a Educación Física, Educación Plástica (C)... Es decir, se asume por parte de toda la comunidad educativa que pueden participar en muchas actividades que se realizan en la escuela y que el desconocimiento de la lengua no supone ningún problema para ello. Se rechaza, por tanto, la estancia a tiempo total en el aula (A) hasta que se conozca la lengua. También hay un consenso alto en que la asistencia al aula de inmersión no debe en ninguno de los casos superar las dos o tres horas diarias (B), lo que entra en desacuerdo con las prácticas habituales de los centros, donde los chicos están toda la jornada en el aula de acogida, sin participar del resto de las actividades. Estos datos están en consonancia con los aportados por las últimas investigaciones educativas, como la realizada por Vila, Perera, Serra y Siqués (2007a y 2007b), que muestran que la adaptación escolar, junto con la lengua inicial del alumnado y el número de horas en las aulas de acogida son los tres factores que mejor describen el conocimiento del alumnado de la lengua de la escuela y en concreto, que el alumnado que está más horas en el aula de acogida (más de doce horas semanales) es el que sabe menos lengua. En definitiva, si asumimos que el aula de inmersión es el único lugar donde

el recién llegado tiene que aprender la lengua de la escuela, el resultado que obtenemos es el contrario. Por ello, los citados autores proponen un tiempo de estancia máximo semanal en este tipo de recursos: 12 horas a la semana.

Continuamos investigando sobre *el periodo de permanencia idóneo en las aulas de inmersión*. Planteamos esta cuestión porque en el análisis de la normativa veíamos que existían diferentes opciones. Así propusimos:

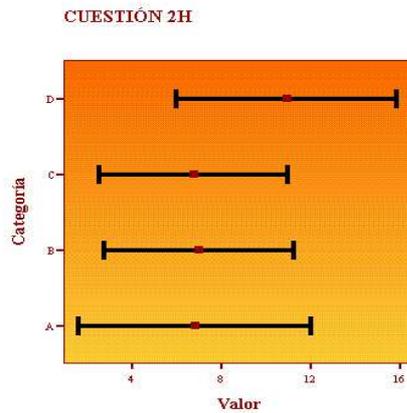
- A. No debe durar más de un trimestre.
- B. Un semestre.
- C. Un curso escolar.
- D. El tiempo que requiera el alumno, sin máximo ni mínimo.

Cuadro 7.9. Resultados estadísticos cuestión 2H

	A	B	C	D
Media	6,83	7,00	6,78	10,94
Mediana	5,00	7,00	7,00	13,50
Desv. típ.	5,216	4,243	4,223	4,929

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.9. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2H.



Fuente: elaboración propia (2010)

No hay ningún tipo de consenso sobre la duración más conveniente, pues encontramos puntuaciones similares en la duración trimestral (A), semestral (B) o anual (C). Se observa algo más de consenso en la respuesta que indica que debe ser el tiempo que requiera cada alumno, pero ya hemos comentado anteriormente los peligros que conlleva esta medida. El resto de opciones,

---

que dure un trimestre, semestre o un año, puntúan de una manera similar. La ausencia de acuerdo en cuanto a la duración del recurso está muy relacionada con la indeterminación del objetivo que deben alcanzar. Si no hay un propósito claro es imposible temporalizar el recurso. Echamos de menos una organización racional del recurso. Servirían algunas propuestas interesantes vistas en el análisis comparativo de la legislación, como la de la Comunidad de Murcia, que secuenciaba unos objetivos lingüísticos en unos tiempos determinados. Así plantea tres niveles, en el nivel 1 se pretende la adquisición de unas competencias lingüísticas generales, no pasando más de 15 horas a la semana en el caso de Primaria o de 21 en el caso de Secundaria. Esta intervención no superará los tres meses. Posteriormente, se estructura un nivel 2, para adquirir competencias generales y no generales (la duración oscilará entre 12 horas en Educación Primaria y 18 en Secundaria) y no superará el año escolar (incluyendo en el cómputo el nivel 1). Finalmente, accederían al nivel 3, donde el objetivo es la adquisición, mediante apoyos de competencia lingüística y curricular en las áreas instrumentales. No excederá un curso escolar y no superará las 5 horas semanales. Creemos además, que debe existir una definición clara de los objetivos a conseguir, con su consiguiente temporalización, evitando que los alumnos permanezcan en estas aulas más tiempo del necesario.

### **1.8. El profesorado de las aulas: perfil formativo y acceso a esta función docente**

En la cuestión situamos a los expertos como miembros de la administración, que deben participar en la selección de profesores que estarán al frente de las aulas de inmersión, intentando ordenar y ponderar entre distintas opciones *el perfil formativo* que más se adecue al trabajo que deben realizar:

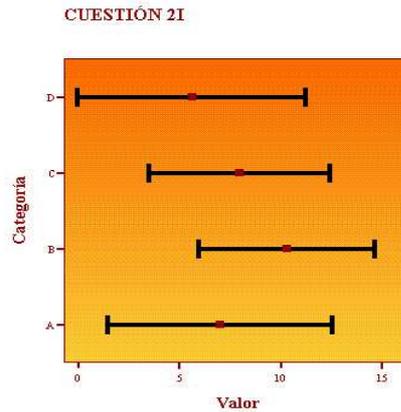
- A. El profesorado no requiere de una formación previa específica. Se requiere más una actitud y una sensibilidad hacia el tipo de trabajo y de alumnado.
- B. Debe ser un profesor de Educación Compensatoria.
- C. Debe ser un profesor de Pedagogía Terapéutica.
- D. Debe ser un licenciado en Filología Hispánica.

Cuadro 7.10. Resultados estadísticos cuestión 21

	A	B	C	D
Media	7,00	10,30	7,95	5,60
Mediana	8,00	11,50	8,50	2,50
Desv. típ.	5,516	4,366	4,454	5,623

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.10. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 21.



Fuente: elaboración propia (2010)

Vemos como tampoco existe acuerdo sobre este aspecto y la dispersión en las respuestas es alta. Despunta un poco más la opción de que sea realizado por profesores de Compensatoria (B), cuyo trabajo en la actualidad no está ligado a ninguna especialidad concreta y encontramos una amplia variedad, que va desde profesores especialistas en Educación Física, a especialistas en Música o en Química, en el caso de Secundaria ya que el procedimiento para cubrir estos puestos de trabajo es una comisión de servicios, que cualquier funcionario puede solicitar. Tampoco se considera la formación previa en Pedagogía Terapéutica y menos aún la de licenciado en Filología Hispánica. Esto pone de manifiesto de nuevo, que no existe ningún consenso sobre el perfil de los profesores, que debe desarrollar este trabajo y se cae en el “todo vale”. García Fernández (2009:121) afirma sobre este tema:

*“No parece haber una conciencia clara sobre los requisitos y competencias para el desempeño específico de su trabajo en este tipo de aulas. Las que se consideran necesarias, se refieren a una larga lista de capacidades y cualidades personales, más que de conocimientos técnicos.”*

Bajo nuestro punto de vista, también resulta llamativo la muy escasa puntuación otorgada a la necesidad de una formación lingüística previa (por eso se planteaban los estudios de Filología Hispánica), sobre todo si tenemos en cuenta que van a enseñar español como segunda lengua. Así el grupo de profesores valora más la actitud y la sensibilidad hacia el tipo de trabajo (A) que la formación previa. Subyace la idea de que para enseñar la lengua del país no se necesita profesorado especializado (Helot y Young, 2002; Brunn, 1999). Como apuntan Villalba y Hernández (2004c:1232), esta enseñanza de la L2 se considera de una manera marginal. Con respecto al profesorado comentan:

*“Se entiende que como el objetivo consiste en enseñar la lengua que se habla en actividades de la vida cotidiana, cualquier profesor puede encargarse de esa tarea pues, como nativo, posee los conocimientos suficientes para ello. El resultado es que no existen especialistas que trabajen con los grupos de inmigrantes en las escuelas, sino que serán profesores generalistas o especialistas de distintas materias quienes desarrollen esta actividad”.*

A lo largo de nuestras entrevistas hemos constatado la creencia entre el profesorado y la administración, de que para éste tipo de puestos y de programas, no es necesaria una formación académica específica previa, sino que para enseñar español, el único requisito es saber hablarlo... Véase la diferencia existente con los programas bilingües desarrollados en algunos colegios, donde se busca en las selecciones del profesorado a los mejor preparados, nativos con una sólida formación previa. En el caso de nuestra comunidad, la elección es responsabilidad directa de las diferentes direcciones provinciales. No obstante, somos perfectamente conscientes de la importancia que tiene en estos programas el hecho de que el profesorado cuente con una sensibilidad y actitud positiva hacia otras culturas y hacia el trabajo en sí que debe realizar.

En cuanto *al procedimiento de acceso al puesto de profesor de las aulas de inmersión* contemplamos diferentes opciones, plasmados en la cuestión 2J:

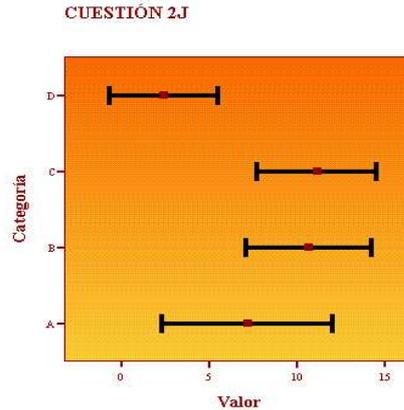
- A. Debe ser por Comisión de Servicio, para cualquier funcionario docente.
- B. Debe realizarse un proyecto de trabajo y un concurso de méritos.
- C. Deberían ser por Concurso de traslados ya que se garantizaría que los profesores opten voluntariamente a ella.
- D. No se requiere ningún procedimiento concreto para cubrirlas, podría ser a libre designación de la administración.

Cuadro 7.11. Resultados estadísticos cuestión 2J

	A	B	C	D
Media	7,16	10,63	11,11	2,42
Mediana	7,00	12,00	11,00	1,00
Desv. típ.	4,879	3,578	3,381	3,097

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.11. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 2J.



Fuente: elaboración propia (2010)

Actualmente se accede al puesto por comisión de servicios, con una convocatoria anual, a la que puede presentarse cualquier maestro presentando un proyecto. Muchas plazas quedan sin cubrir y son ocupadas por profesores interinos, a los que no se les asegura la continuidad en esa actividad en años sucesivos (Villalba y Hernández, 2004c). Los participantes en nuestro estudio manifiestan preferencia porque estas plazas se cubran como el resto de las plazas ordinarias: de una forma transparente mediante el Concurso de Traslados (C), seguida del acceso por proyecto (B). Se rechazan los procedimientos de libre designación (D), utilizados tiempos atrás para cubrir estas plazas.

### 1.9. La evaluación de la competencia comunicativa del alumnado

Pretendemos averiguar cómo debe realizarse *la evaluación de la competencia comunicativa inicial y final* de los alumnos, de forma que se unifique y se sistematicen los criterios entre los distintos profesionales. Los resultados obtenidos en la cuestión 3A son:

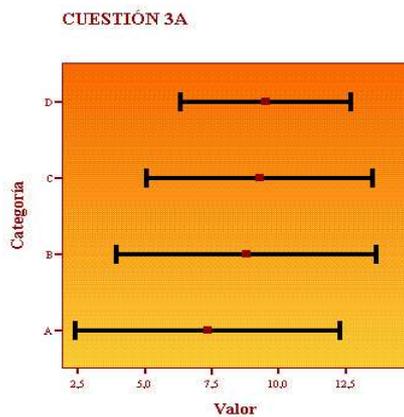
- A. No parece pertinente unificar la evaluación de la competencia comunicativa del alumnado con un instrumento común.
- B. Debe elaborarse un instrumento para competencia comunicativa basado en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.
- C. Debe permitirse a cada profesional que elabore los instrumentos que estime más oportunos.
- D. Más que un instrumento, debe utilizarse un proceso de evaluación cualitativa.

Cuadro 7.12. Resultados estadísticos cuestión 3A<sup>a</sup>

	A	B	C	D
Media	7,33	8,78	9,28	9,50
Mediana	6,50	9,00	10,00	10,00
Desv. típ.	4,935	4,845	4,212	3,185

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.12. Resultados de las respuestas obtenidas en la cuestión 3A



Fuente: elaboración propia (2010)

Esta es otra de las cuestiones candentes: cómo se debe evaluar la lengua de los alumnos, tanto su nivel inicial y el que van adquiriendo. Planteamos esta cuestión porque habíamos encontrado un vacío en la normativa. Hemos visto cómo esta evaluación se hace de una manera muy “impresionista” ya que no se utilizan ni escalas sistemáticas ni protocolos, como en las evaluaciones

realizadas en la enseñanza-aprendizaje de otras lenguas extranjeras<sup>42</sup>. No se manifiesta la necesidad de unificar la evaluación de la competencia lingüística del alumno y, así se contemplan un sinfín de situaciones: desde que cada profesional elabora los instrumentos que estima oportuno establecer un proceso exclusivo con base en una evaluación cualitativa, opción totalmente subjetiva, que no aporta ninguna informa relevante de lo que sabe o no sabe el alumno. Planteábamos también la posibilidad de elaborar un instrumento basado en los niveles del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, que se puntúa también muy poco (B). Recordemos que el citado documento sirve como referencia para la enseñanza y el aprendizaje en el resto de lenguas extranjeras. En nuestra opinión, la utilidad de estos procedimientos para evaluar es doble: por un lado nos da información de lo que sabe y de lo que le queda por aprender al alumno. Podemos concluir que aunque sí existen documentos elaborados que plantean la evaluación del Español como Segunda Lengua, muchos de ellos no se encuentran fundamentados dentro de ningún marco teórico sobre el aprendizaje lingüístico y, por tanto, sobre la evaluación de las lenguas. También, podemos encontrar otros elaborados por las distintas editoriales o en los centros de recursos, pero su utilidad y difusión entre los distintos profesionales es muy escasa. Queda, pues, mucho camino por recorrer en este campo.

Una de las cuestiones más debatidas ha sido precisamente el nivel mínimo de dominio de la lengua de instrucción necesario para la comprensión y aprovechamiento de la clase y la relación entre una competencia general en esa segunda lengua en la que se imparte la enseñanza y una competencia cognitiva o escolar que permita hacer un seguimiento en las tareas escolares (Pastor Cesteros, 2006a, b; Villalba y Hernández, 2004c).

### **1.10. El acceso del alumnado a la lengua de instrucción**

Abordamos otro problema al que se enfrentan los alumnos extranjeros una vez que son capaces de comunicarse en nuestra lengua: *la dificultad que tienen para acceder a la lengua de instrucción* y poder de este modo, seguir el currículo de las distintas áreas que se estudian en la escuela. Planteamos para ello la cuestión 3B, diferentes opciones que podrían facilitar este acceso:

---

<sup>42</sup> Muy avanzada ya nuestra investigación, la Junta de Castilla y León con fecha 27/05/2010 publica una Resolución que se ocupa de cuestiones relativas a la escolarización del alumnado de incorporación tardía y, en concreto, de la evaluación de los niveles de competencia comunicativa. Así, propone tres informes elaborados, según el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (A1, A2, B1).

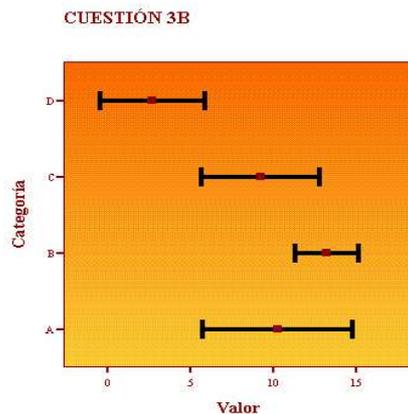
- A. Las aulas de inmersión deberían trabajar los contenidos de otras áreas para facilitar la posterior incorporación a las áreas del alumnado.
- B. Una vez que se finaliza la estancia en el aula de inmersión, los alumnos extranjeros deben participar en programas de apoyos, por ejemplo, durante un curso escolar, donde se trabaje el acceso a otras áreas, vocabulario, contenidos curriculares a través de adaptaciones curriculares...
- C. Los apoyos de las áreas instrumentales deben proporcionarse dentro del programa de Compensatoria.
- D. No se requiere ningún tipo de intervención, sino que el propio tiempo será el encargado de facilitar el acceso a las áreas.

Cuadro 7.13. Resultados estadísticos cuestión 3B

	A	B	C	D
Media	10,21	13,21	9,21	2,68
Mediana	11,00	14,00	9,00	2,00
Desv. típ.	4,529	1,903	3,599	3,163

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.13. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 3B.



Fuente: elaboración propia (2010)

Villalba y Hernández (2004c), pioneros en España de la reflexión sobre la enseñanza de la lengua para inmigrantes, sintetizan los problemas con los que se encuentra este alumnado cuando se incorpora a sus grupos:

- Los alumnos no acceden de manera adecuada al curriculum y además lo hacen una lengua que no dominan.

- Como consecuencia, no pueden participar de lo que pasa en el aula.
- El profesor del área tampoco sabe como adaptar su materia a lo que significa el aprendizaje de una segunda lengua.

De forma unánime, se ve la necesidad de realizar algún tipo de intervención una vez finalizada la estancia en el aula de inmersión (baja puntuación de la opción D). Es quizás ésta una de las cuestiones donde más acuerdo encontramos entre los expertos. Debemos recordar, como el hecho de permanecer en contacto con los alumnos nativos en las clases ordinarias y durante el resto del tiempo, aseguraría una adquisición natural, que sí se da en etapas infantiles, pero no siempre de modo satisfactorio a edades más avanzadas (Pastor Cesteros, 2004; 2006a, b; 2007a, b), unido a que en la estructura de las clases prima el trabajo individual y la atención al profesor y deja poco espacio a la interacción, que es básica para adquirir un idioma.

De forma mayoritaria, las personas consultadas apoyan que una vez finalizado este primer periodo, al año siguiente los alumnos deben participar en algún “tipo de programa de apoyo” (B) donde se trabaje el vocabulario y los contenidos propios de otras áreas, en definitiva, la unión de la lengua y contenidos. Se apoya incluso que pudieran estar vinculados estos apoyos al programa de Compensatoria (C). Claro está, no en las condiciones en las que actualmente se hace ya que raramente se consigue que los alumnos se incorporen de forma plena al aula de referencia. Nos parece necesario seguir reflexionando sobre los resultados del programa de Compensatoria, por lo que será objeto de nuestra atención en el segundo cuestionario.

Urge, por tanto, perfilar y diseñar estos programas de apoyos, tarea que a nuestro juicio no está hecha. Encontramos que sólo hay un “leve” planteamiento del aprendizaje de la lengua de forma inicial, una primera fase que abarca todas las necesidades comunicativas primarias, como recogen Villalba y Hernández (2004c: 1233):

*“La lengua se utilizará para intercambiar informaciones (...) como para acceder al lenguaje del profesor durante las lecciones o para participar en las actividades didácticas. Desdichadamente, esta segunda dimensión apenas si está recogida en los programas de español, que se fijan como objetivo el que los estudiantes desarrollen una mínima competencia comunicativa general para participar en actividades de la vida cotidiana. Son los propios alumnos inmigrantes y los profesores de las distintas áreas los que deben resolver muchos de los problemas lingüísticos que surgen en el uso de la lengua con fines académicos.”*

Quedaría por tanto programar esa segunda parte, donde se uniera el aprendizaje de la lengua con los contenidos propios de cada asignatura. La

escuela apoya solamente los primeros aprendizajes, pero no los siguientes centrados en que son el utilizar la lengua para hacer y aprender cosas con ella.

### 1.11. Las diferentes trayectorias académicas del alumnado autóctono y del inmigrante

Una preocupación constante en nuestro trabajo ha sido la diferencia encontrada entre *las trayectorias académicas* de los alumnos autóctonos y de los nacidos fuera de nuestras fronteras. Tomamos como referencia el bajo porcentaje de alumnos extranjeros que titulan en Educación Secundaria y los que posteriormente continúan sus estudios en Bachillerato. Barajamos en esta situación distintas propuestas para equiparar sus caminos educativos. Los resultados totales en esta cuestión - 3C - han sido:

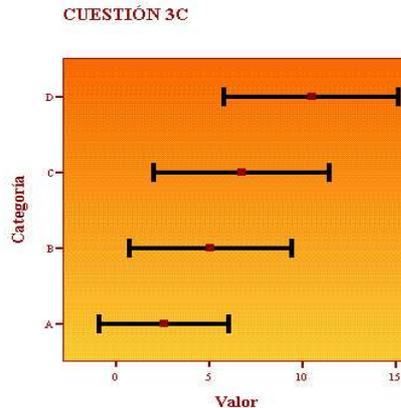
- A. No se requiere ningún tipo de acción.
- B. Las medidas que hay en la actualidad son suficientes.
- C. Es una cuestión de tiempo, más que de medidas.
- D. Deben posibilitarse apoyos curriculares de mayor duración para el alumnado extranjero.

Cuadro 7.14. Resultados estadísticos cuestión 3C

	A	B	C	D
Media	2,58	5,05	6,74	10,47
Mediana	1,00	4,00	6,00	12,00
Desv. típ.	3,469	4,352	4,689	4,695

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.14. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 3C.



Fuente: elaboración propia (2010)

En la literatura específica sobre el tema se recoge ampliamente el problema al que se enfrenta el alumnado extranjero que se incorpora tardíamente o que ha tenido una escolarización previa irregular a la hora de seguir el itinerario escolar. Sus dificultades idiomáticas impiden, en muchas ocasiones, un adecuado aprovechamiento escolar. Mirando los datos del Ministerio de Educación vemos cómo durante el curso 2008-2009 la mayor parte del alumnado inmigrante (un total de 723.513 alumnos) se encuentra escolarizado en Educación Primaria (305.520) frente a los 213.530 matriculados en ESO o los apenas 32.085 alumnos matriculados en Bachillerato.... Las estadísticas vienen a confirmar nuestra tesis: las trayectorias educativas entre los inmigrantes y los autóctonos no se están igualando, pues los inmigrantes abandonan los institutos en muchos casos sin ninguna titulación, o matriculándose en Programas de Cualificación Profesional Inicial (antiguos Programas de Garantía Social). Discutimos, entonces, las opciones reales que pueden ayudar a igualar estas trayectorias, porque de forma unánime, los expertos rechazan la ausencia de acciones (A). Se opta por alargar los apoyos curriculares a estos alumnos (D) alargándolos en el tiempo. No encontramos que haya un consenso en las medidas a tomar para enmendar esta situación. Es decir, se reconoce la diferencia de trayectorias educativas entre los nacidos en nuestro país y los que vienen de fuera, pero no está claro a qué son debidas, ni las acciones educativas a acometer para igualarlas.

### 1.12. La presencia de la lengua y de la cultura del alumnado inmigrante

Otro aspecto que nos preocupa es *el papel que debe ocupar la lengua y la cultura de los alumnos inmigrantes en los centros educativos*. Frecuentemente la lengua y la cultura del alumnado no están presentes en los centros ya que es prioritario que se integren (a veces esta integración se utiliza como sinónimo de asimilación) en nuestro país. Su lengua y cultura quedan para el ámbito familiar. Así planteamos diferentes grados de presencia:

- A. La lengua y la cultura de los alumnos no debe estar presente en los centros, ya que es prioritario que se integren en nuestro país. Su lengua y cultura quedan para el ámbito familiar.
- B. Deben realizarse festivales, jornadas, documentos en distintos idiomas...que hagan presente la lengua y cultura de los alumnos.
- C. Debe realizarse un proyecto de Acogida y un Proyecto Lingüístico en cada centro donde se concreten los objetivos y actuaciones encaminadas a gestionar la lengua y desarrollar la competencia plurilingüe de los alumnos.
- D. Deben de hablar sólo en español, en todos los ámbitos de su vida, así su aprendizaje será mayor, y su integración más rápida.

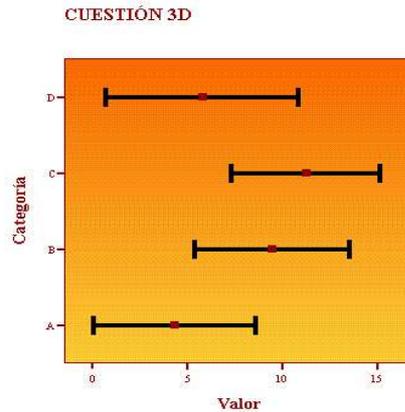
Los resultados de esta cuestión 3D aparecen sintetizados en la tabla que presentamos a continuación:

Cuadro 7.15. Resultados estadísticos cuestión 3D

	A	B	C	D
Media	4,30	9,45	11,25	5,79
Mediana	3,00	9,50	12,50	4,00
Desv. típ.	4,281	4,084	3,919	5,073

Fuente: elaboración propia (2010)

Gráfico 7.15. Representación de las respuestas obtenidas en la cuestión 3D.



Fuente: elaboración propia (2010)

Aunque existe un “aparente” acuerdo en que la lengua y la cultura de los alumnos deben estar presentes y se apunta de una manera más alta hacia la realización, entre otros, de los proyectos de acogida y lingüísticos (D) adaptados a cada centro, vemos como también se valoran actividades que rozan lo “folclórico”, como realizar festivales o jornadas (B). Es decir, prácticamente se equiparan valores fundamentales como son la importancia de la lengua y cultura de cada uno con formas de presencia casi “anecdóticas”, que en muchas ocasiones aumentan más las distancias entre autóctonos y foráneos (Carbonell, 2000; Carbonell, 2002), como se apunta en el siguiente texto:

*“La cultura y la lengua de estos alumnos no suelen tener cabida en el centro educativo más allá de algunos carteles en distintos idiomas o unas jornadas multiculturales en las que se muestra la diversidad cultural en el centro, aunque a menudo de forma folclórica, en lo que se ha dado en llamar “curriculum del cuscús”. (García Fernández y Goenechea Permisán, 2009:212).*

Considerar la lengua y cultura de origen de la escuela no sólo es importante porque refuerce y formalice la adquisición de la lengua materna, sino por el refuerzo que se hace de la autoestima y de la identidad del alumno ya que estamos valorando lo que él aporta a la escuela. Contribuye también a acerca el ámbito escolar y familiar de los alumnos inmigrantes, muchas veces muy poco presentes en la escuela.

## 2. Análisis de las respuestas del Segundo Cuestionario

Tras el análisis de las respuestas del primer cuestionario, se elabora un segundo instrumento a partir de ítems abiertos. Planteamos en este segundo cuestionario algunos temas que no habían quedado resueltos, o sobre los que no existía acuerdo. Nuestro objetivo, en este caso, es ver si es posible alcanzar algunos consensos sobre determinados temas que nos interesan en esta investigación, a través de las opiniones y razones dadas por nuestro grupo de expertos. Se plantean situaciones educativas concretas con alumnado inmigrante: desde los aprendizajes básicos de la lengua, la escolarización en los centros, el papel que debe ocupar su lengua y cultura... A partir de ellas, los diferentes grupos de expertos deben manifestar su acuerdo o desacuerdo, así como las diferentes razones que motivan sus decisiones. Nos interesa ver qué razonamiento hacen de determinadas situaciones concretas y valorar su posicionamiento hacia medidas más inclusivas y otras que no lo son tanto. Las respuestas como ya se ha dicho son totalmente abiertas.

En esta segunda ronda se persigue la profundización en cuestiones concretas que no han quedado claras en la anterior, en la que aparecieron diferencias en aspectos muy importantes, como el carácter inclusivo o segregador de las aulas, los objetivos de las mismas, la formación de su profesorado o la presencia del alumnado inmigrante, por citar algunos. Ahora lo que se pretende es evitar en los participantes en la técnica Delphi, las “opiniones frías” o abstractas. Se presentan afirmaciones escolares y ellos deben tomar decisiones sobre las mismas. No sólo interesa la decisión que se toma, sino también y en mayor medida, las razones que se dan para justificarla. Pretendemos obtener una relación de supuestos y de expectativas en las que se basa los procesos educativos de las aulas de inmersión.

Las informaciones que fueron analizadas en esta fase son:

- 1) Análisis de categorías /temas que aparecen en cada situación.
- 2) Análisis de las categorías en relación a cada uno de los grupos de expertos.

En cuanto al análisis de categorías/temas que aparecen en cada situación, hemos realizado un profundo estudio de cada ítem, extrayendo las distintas categorías y subcategorías que aparecen en ellas. De forma sintetizada las presentamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 7.16. Categorías que aparecen en cada situación

<b>RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libertad de elección de centro.</li> <li>• Distribución de recursos para la atención del alumnado extranjero.</li> <li>• Desplazamientos de los alumnos a otros centros.</li> <li>• Número de inmigrantes por centro.</li> </ul>
<b>RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje del idioma dentro-fuera del aula.</li> <li>• Mayor nº de horas de apoyo fuera de clase.</li> <li>• Diferencias de necesidades educativas ACNEE-ANCE.</li> <li>• Filosofía inclusiva de las medidas educativas desarrolladas.</li> </ul>
<b>RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Filosofía inclusiva de las medidas educativas.</li> <li>• Tiempo máximo de estancia en el aula de acogida.</li> <li>• Lugar de aprendizaje de la lengua (grupo de referencia/aula de inmersión).</li> <li>• Acceso a la Lengua de instrucción: unión de lengua y contenidos.</li> <li>• Utilidad del aula de inmersión en el proceso de acogida.</li> </ul>
<b>RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesidad de mantener la lengua y cultura maternas.</li> <li>• Valoración del bilingüismo.</li> <li>• Papel positivo de la lengua materna en el aprendizaje de otras lenguas.</li> </ul>
<b>RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas lingüísticos y de integración.</li> <li>• Influencia de las expectativas de la familia.</li> <li>• Apoyos y medidas en la escuela para promover el éxito escolar de los inmigrantes.</li> <li>• Bajas expectativas y estereotipos del profesorado sobre ellos.</li> <li>• Necesidad de un cambio social: reconocimiento pleno de sus derechos.</li> </ul>
<b>RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aportaciones metodológicas de otras LE.</li> <li>• Planteamiento escolar para aprender las lenguas: aprender la lengua haciendo cosas.</li> <li>• Valor y status social que se da a las lenguas.</li> </ul>
<b>RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otras medidas para atender a la diversidad.</li> <li>• Trabajo conjunto del profesorado.</li> <li>• Cambiar la cultura escolar tradicional.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2010)

El análisis de las categorías en relación a cada uno de los grupos de expertos es el siguiente paso en nuestro análisis. Consiste en observar qué categorías aparecen en cada grupo y, en particular, en cada subgrupo. Nos fijaremos además si presentan una opinión o tendencia positiva o negativa hacia dichos temas. Dada la amplitud de las respuestas, hemos sintetizado todos los datos obtenidos en cuadros, donde se relacionan las categorías, los grupos de expertos y las tendencias mostradas en cada situación.

Ofrecemos un cuadro con las claves de la lectura dadas a cada uno de los participantes del grupo de expertos:

*Cuadro 7.17. Clave de lectura de los participantes en el Delphi.*

<b>A<sub>I</sub></b>	<b>Grupo de la administración: inspector</b>
<b>A<sub>A</sub></b>	Grupo de la administración: asesor
<b>A<sub>D1</sub></b>	Grupo de la administración: equipo directivo 1
<b>A<sub>D2</sub></b>	Grupo de la administración: equipo directivo 2
<b>D<sub>U1</sub></b>	Grupo de docentes: profesor universitario 1
<b>D<sub>U2</sub></b>	Grupo de docentes: profesor universitario 2
<b>D<sub>0P</sub></b>	Grupo de docentes: orientador de Primaria
<b>D<sub>0S</sub></b>	Grupo de docentes: orientador de Secundaria
<b>D<sub>PRIM</sub></b>	Grupo de docentes: profesor de Primaria
<b>D<sub>SEC</sub></b>	Grupo de docentes: profesor de Secundaria
<b>D<sub>AL1</sub></b>	Grupo de docentes: profesor de ALISO 1
<b>D<sub>AL2</sub></b>	Grupo de docentes: profesor de ALISO 2
<b>D<sub>AL3</sub></b>	Grupo de docentes: profesor de ALISO 3
<b>D<sub>AL4</sub></b>	Grupo de docentes: profesor de ALISO 4
<b>D<sub>COMP</sub></b>	Grupo de docentes: profesor de compensatoria
<b>AF<sub>P1</sub></b>	Grupo de Alumnos y Familia: padre 1
<b>AF<sub>P2</sub></b>	Grupo de Alumnos y Familia: padre 2
<b>AF<sub>AL1</sub></b>	Grupo de Alumnos y Familia: alumno 1
<b>AF<sub>AL2</sub></b>	Grupo de Alumnos y Familia: alumno 2
<b>AF<sub>AL3</sub></b>	Grupo de Alumnos y Familia: alumno 3

Fuente: elaboración propia (2010)

## 2.1. Situación 1

En esta situación abordamos la situación de Fátima, una niña de 10 años procedente de Marruecos. Sus padres han solicitado que sea escolarizada en el colegio más cercano a su casa, pero la Comisión de Escolarización lo rechaza alegando el alto número de alumnos inmigrantes que acoge el centro. Finalmente, es escolarizada en uno más lejano. Nuestros expertos deben valorar la situación y argumentar sus razones. A continuación ofrecemos un cuadro resumen con las respuestas de los expertos y las categorías encontradas:

Cuadro 7.18. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 1.

	<b>RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS</b>	<b>CATEGORÍAS</b>
<b>A<sub>1</sub></b>	-Sí, evita guetos. -Hay más profesorado de apoyo.	-Desplazamientos a otros centros (+). -Libertad de elección de centro (-). -Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Nº de inmigrantes por centro alto (-).
<b>A<sub>A</sub></b>	-Adecuada, si acepta la familia.	-Desplazamientos (+) -Libertad de elección de centro (-) -Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Nº de inmigrantes por centro alto (-)
<b>A<sub>D1</sub></b>	-Más profesorado de apoyo, más horas. -Menos alumnos inmigrantes, menos conflictos organizativos.	-Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Nº de inmigrantes por centro alto (-). -Libertad de elección de centro (-). -Nº de inmigrantes por centro alto (-).
<b>A<sub>D2</sub></b>	-Centro con más apoyos.	-Desplazamiento (+). -Libertad de elección de centro (-). -Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Nº de inmigrantes por centro alto (-).
<b>D<sub>U1</sub></b>	-Cercanía del colegio para no salir del hábitat natural. -Distribución de todo el alumnado: extranjero y nacional. -Varias escuelas en un mismo lugar para evitar desplazamientos.	-Desplazamiento (-). -Libertad de elección de centro (+). -Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Nº de inmigrantes por centro alto (+).
<b>D<sub>U2</sub></b>	-Los alumnos deben estudiar en un entorno social para establecer lazos duraderos. -Los centros segregados que tienen una población de sólo inmigrantes no deberían existir, porque no responden a la composición demográfica de las áreas donde se sitúan. -Acciones que prestigien al centro, para que vuelva la población autóctona.	-Desplazamiento (-). -Libertad de elección de centro (+) -Distribución de los recursos para la atención del alumnado(+)
<b>D<sub>OP</sub></b>	-Evitar concentraciones de inmigrantes.	-Desplazamiento (+). -Libertad de elección de centro (-). -Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Nº de inmigrantes por centro alto (-).
<b>D<sub>OS</sub></b>	-Distribuir para evitar guetos. -Valorar la integración social en el medio.	-Desplazamiento (-). -Libertad de elección de centro (-). -Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Nº de inmigrantes por centro alto (-).
<b>D<sub>PRIM</sub></b>	-Derecho a elegir el centro que quiera, con los apoyos necesarios.	-Desplazamiento (-). -Libertad de elección de centro (+). -Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Nº de inmigrantes por centro alto (+).

<b>D<sub>SEC</sub></b>	-Facilitar transporte. -Mejor atención.	-Desplazamientos (+). -Libertad de elección de centro (-). -Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Nº de inmigrantes por centro alto (-).
<b>D<sub>ALI1</sub></b>	-Más profesorado de apoyo, es más atención. -Con menos alumnos de su nacionalidad, aprenderá más rápido el español	-Desplazamientos (+) -Libertad de elección de centro (-) -Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+) -Nº de inmigrantes por centro alto (-)
<b>D<sub>ALI2</sub></b>	-Más profesorado de apoyo, más atención.	-Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Libertad de elección de centro (-). -Nº de inmigrantes por centro alto (-). -Desplazamientos (+).
<b>D<sub>ALI3</sub></b>	-Debe escolarizarse en las mismas condiciones que el autóctono. Derecho a la elección de centro. -Hay que bajar ratios, profesorado.	-Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Libertad de elección de centro (+). -Nº de inmigrantes por centro alto (+). -Desplazamientos (-).
<b>D<sub>ALI4</sub></b>	-Tiene que haber un número máximo de inmigrantes en el centro. -Lo más importante es que reciba más apoyo.	-Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Libertad de elección de centro (-). -Nº de inmigrantes por centro alto (-). -Desplazamientos (+).
<b>D<sub>COMP</sub></b>		-Libertad de elección de centro (-) -Desplazamientos (+).
<b>AF<sub>P1</sub></b>	-Sí. Con menos inmigrantes se aprende mejor	-Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Libertad de elección de centro (-). -Nº de inmigrantes por centro alto (-). -Desplazamientos (+).
<b>AF<sub>P2</sub></b>	-Sí, con pocos inmigrantes aprenden mejor español. -Los profesores pueden atenderles mejor.	-Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Libertad de elección de centro (-). -Nº de inmigrantes por centro alto (-). -Desplazamientos (+).
<b>AF<sub>AL1</sub></b>	-Sí. La integración en un centro de menor número de inmigrantes le ayudará mejor a aprender el español y también formar parte de una sociedad distinta a la suya.	-Libertad de elección de centro (-). -Nº de inmigrantes por centro alto (-). -Desplazamientos (+).
<b>AF<sub>AL2</sub></b>	-No. Debe estar en el centro escogido. -La lejanía supone dificultad para la familia.	-Libertad de elección de centro (+). -Nº de inmigrantes por centro alto (+). -Desplazamientos (-).
<b>AF<sub>AL3</sub></b>	-Sí, mejor con pocos inmigrantes. Los profesores le pueden atender más.	-Distribución de los recursos para la atención del alumnado (+). -Libertad de elección de centro (-). -Nº de inmigrantes por centro alto (-). -Desplazamientos (+).

<b>TOT.</b>	-Distribución de los recursos para la atención del alumnado	▪ +:17
		▪ -:0
	-Libertad de elección de centro	▪ +:5
		▪ -: 15
	-Nº de inmigrantes por centro alto	▪ +:4
		▪ -:14
	-Desplazamientos (+)	▪ +: 13
		▪ -: 5

Fuente: elaboración propia (2010)

Si atendemos a las opiniones vertidas por cada grupo de expertos, encontramos lo siguiente:

*Cuadro 7.19. Situación 1. Balance de categorías por grupos.*

	ADMINISTRACIÓN		DOCENTES		FAMILIA Y ALUMNOS		TOTAL	
	+	-	+	-	+	-	+	-
<b>Distribución de los recursos para atender al alumnado</b>	4	0	10	0	3	0	17	0
<b>Libertad de elección de centro</b>	0	4	4	7	1	4	4	15
<b>Nº de inmigrantes por centro</b>	0	4	3	6	1	4	5	12
<b>Desplazamientos de los alumnos a otros centros</b>	3	0	6	5	4	1	13	5

Fuente: elaboración propia (2010)

En esta primera cuestión abordamos las opiniones acerca de los pasos que se siguen para la escolarización del alumnado inmigrante. Recordemos que la legislación actual permite a las familias elegir el centro educativo que deseen para sus hijos, siempre que exista plaza vacante. Se contempla, además, lo que se denomina reserva de plaza: implica que todos los colegios deberán dejar dos plazas por aula libres, a fin de que pueda ser escolarizados niños extranjeros que se incorporen a lo largo del curso. El objetivo de esta medida es, de alguna manera, repartir al alumnado procedente de otros países y evitar que se acumulen en determinados centros.

El alto número de inmigrantes en un colegio es percibido como un problema, de forma contundente por el grupo de la administración y por los alumnos y familias inmigrantes. Esa percepción es menos clara en el grupo de los docentes. Resulta paradójica la opinión del colectivo inmigrante, que opina

---

que “con menos inmigrantes se aprende mejor” y “además de aprender mejor, los profes pueden hacerte más caso”. Este comentario asocia diversidad e inmigración con pérdida de calidad de la enseñanza. Otro argumento se basa en “que es más fácil integrarse y empezar a formar parte de la nueva sociedad”, una idea un tanto asimilacionista, de lo que significa formar parte de una nueva sociedad. En el grupo de docentes, se observa una mayor división de opiniones sobre este punto y encontramos opiniones a favor y en contra. Así, algunos docentes creen que “con menos alumnos de su nacionalidad no tendrá tentaciones de hablar en su lengua y aprenderá más rápidamente”, proponiendo, además, “que se establezca un número máximo de inmigrantes por centro”. Desde el otro lado, encontramos también docentes que creen que la población extranjera “tiene los mismos derechos que los demás a escoger el centro más cercano”. La solución para ellos está en proporcionar a los centros más recursos, profesorado para dar apoyos: bajar la ratio alumno-profesor. Para evitar estos guetos se contemplan diferentes medidas, una de ellas es la de posibilitar el transporte a los niños inmigrantes para desplazarse hasta los centros alejados. Todos los grupos de expertos están a favor de esta medida, aunque la tendencia está también menos marcada en el grupo de docentes, donde se exponen razones para evitar las concentraciones artificiales de estos niños, pero no a costa de su integración social y encontramos estos argumentos: “Debe valorarse si le permite tener amigos en el barrio...”. Se insiste en la necesidad de que los niños establezcan lazos duraderos en su barrio y en que “los centros segregados, que tienen una población de casi sólo inmigrantes no deberían existir, sobre todo porque no responden a la composición demográfica de las áreas en las que se sitúan ya que no existen áreas con una proporción tan alta de inmigrantes”. Se propone para aquellos centros que corren peligro de resultar segregados por el alto número de alumnado extranjero, emprender acciones para prestigiar el centro, como instaurar programas bilingües, que conseguirían además el retorno de la población local, equiparando los porcentajes entre alumnado local y extranjero. Otra medida propuesta es “la distribución de todo el alumnado, tanto el extranjero como el nacional” de forma que se cumplan los mismos criterios, o “establecer un territorio claramente delimitado que no implique grandes costes de movilidad”. De esta forma, todo el alumnado, autóctono y extranjero sería repartido.

Hemos constatado la idea, tanto en la población autóctona como en la inmigrante, de que cuando aumenta la diversidad de una escuela, rápidamente se asocia a una pérdida de calidad de la educación, con una bajada de los niveles educativos. En el fondo lo que se cree, es que se aprende menos y por ende, disminuye la preparación para el futuro. La clave está en hacer entender que esto no ha de ser así necesariamente, explicarlo y aportar datos para que las familias se queden en estos centros. Se hace urgente un cambio educativo que revise los principios que sustentan *la*

*calidad de la educación* y los peligros que estas dinámicas tienen para la consecución de la equidad social.

## 2.2. Situación 2

En esta segunda situación planteamos el caso de una niña marroquí que desconoce el español. La solución aportada por el centro es que la niña pase el mayor número de horas al día, cuatro en total, fuera del aula, compartiendo el apoyo con niños con necesidades educativas especiales. Pretendemos buscar respuestas que nos ayuden a perfilar cuál es el lugar de aprendizaje del idioma, si dentro del grupo clase o fuera, en pequeños grupos y cuántas horas de apoyo fuera de clase son deseables y en función de qué deben construirse estos grupos, así como la filosofía educativa que los albergará.

*Cuadro 7.20. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 2*

2-	-RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS	-CATEGORÍAS
<b>A<sub>1</sub></b>	-Inadecuada. Los ACNEEs y los ANCE tienen diferentes necesidades. -Los inmigrantes necesitan acogida, integración, aprendizaje de la lengua.	-Diferencias de necesidades del alumnado: ACNEE -ANCE: sí. -Filosofía de las medidas inclusiva: acogida –integración.
<b>A<sub>A</sub></b>	-Adecuada. 2 horas en grupo clase. -Reciba el mayor nº de horas posible de refuerzo.	-Lugar de aprendizaje del idioma fuera. -Nº de horas de apoyo fuera de clase: el máximo. -Diferencias de necesidades del alumnado: ACNEE -ANCE: no.
<b>A<sub>D1</sub></b>	-Inadecuada. Salir sólo con el profesor de compensatoria. -No importa que se acumulen varios alumnos de diferente nivel. El profesor debe organizarse.	-Lugar de aprendizaje del idioma fuera. -Nº de horas de apoyo fuera de clase: 3-4 diarias. Máximo. -Diferencias de necesidades del alumnado: sí. -Filosofía inclusiva de las medidas : no.
<b>A<sub>D2</sub></b>	-Inadecuada. -Nº de horas excesivo. -Deben dedicarse más a los ACNEEs que a los inmigrantes.	-Nº de horas de apoyo fuera de clase: pocas: sí.
<b>D<sub>U1</sub></b>	-Inadecuada. -Diferentes necesidades de los alumnos. -El alumnado al “límite” mejora en integración en la escuela ordinaria.	-Diferencias de necesidades del alumnado: sí -Filosofía de las medidas inclusiva: sí.
<b>D<sub>U2</sub></b>	-La falta de competencia en una lengua no debe equipararse a la falta de conocimientos o capacidades. -Trabajar conjuntamente problemas diversos es contraproducente. -Necesita integrar enseñanza de lengua y contenidos.	-Diferencias de necesidades del alumnado: sí

<b>D<sub>OP</sub></b>	-Excesivo número de horas. -En un primer momento sí podría ser, si se encuentra insegura en el idioma. Después habría que reducir el nº de horas.	-Nº de horas de apoyo fuera de clase: pocas. -Filosofía de las medidas inclusiva.
<b>D<sub>OS</sub></b>	-Inadecuada. El criterio de un mayor número horas de apoyo fuera, en cualquier grupo, no es el más conveniente.	-Nº de horas de apoyo fuera de clase: pocas. -Diferencias de necesidades del alumnado: sí. Filosofía de las medidas: inclusiva: sí.
<b>D<sub>PRIM</sub></b>	-Inadecuada. Los alumnos tienen diferentes necesidades. Requieren atención individualizada.	-Diferencias de necesidades del alumnado: sí.
<b>D<sub>SEC</sub></b>	-Inadecuada. El número de horas de apoyo fuera del aula es excesivo. -Puede hacerse una atención individualizada en clase.	-Lugar de aprendizaje del idioma: clase. -Nº de horas de apoyo fuera de clase: pocas. Filosofía de las medidas inclusiva: sí.
<b>D<sub>ALI1</sub></b>	-Inadecuada. Diferentes necesidades ACNEE y ANCE.	-Diferencias de necesidades del alumnado: ACNEE y ANCE: sí.
<b>D<sub>ALI2</sub></b>	-Inadecuada. Con 3 horas de apoyo semanales sería suficiente. Debería asistir a E.F. y a Música.	-Nº de horas de apoyo fuera de clase: mínimo. Filosofía de las medidas inclusiva: sí.
<b>D<sub>ALI3</sub></b>	-No. Con 1 hora diaria sería suficiente. No es un ACNEE.	-Nº de horas de apoyo fuera de clase: pocas. Diferencias de necesidades del alumnado: ACNEE -ANCE.
<b>D<sub>ALI4</sub></b>	-No estriba en tener muchas horas de refuerzo, es más importante conseguir una integración en el centro. -Los chicos extranjeros que juegan con otros por ejemplo al fútbol, mejoran mucho el lenguaje y las relaciones.	-Lugar de aprendizaje del idioma: en clase. -Nº de horas de apoyo fuera de clase: pocas. Filosofía de las medidas inclusiva: sí.
<b>D<sub>COMP</sub></b>	-No. La mejor manera de aprender español es en el aula. -Hay que integrar a los chicos en las áreas que se puedan. -Existentes diferencias notables con los ACNEE.	-Lugar de aprendizaje del idioma: en clase. -Filosofía de las medidas inclusiva: sí. Diferencias de necesidades del alumnado: ACNEE-ANCE: sí.
<b>AF<sub>P1</sub></b>	-Inadecuada. Deberían estar separados esos alumnos.	-Diferencias de necesidades del alumnado: ACNEE-ANCE: sí. Filosofía inclusiva de las medidas: no.
<b>AF<sub>P2</sub></b>	-Inadecuada. No es lo mismo ser extranjero que tener dificultades intelectuales. Estaría mejor en clase.	-Diferencias de necesidades del alumnado: ACNEE-ANCE Filosofía de las medidas inclusiva: sí.
<b>AF<sub>ALI</sub></b>	-Está bien que haya un aula en el que aprender el español, pero el tiempo al día en esas aulas no debe ser excesivo, para poder formar parte de su clase.	-Nº de horas de apoyo fuera de clase: - Filosofía de las medidas inclusiva: sí.

AF <sub>AL2</sub>	-La niña síndrome Down estaría mejor en un centro especializado.	-Diferencias de necesidades del alumnado: ACNEE-ANCE. Filosofía de las medidas inclusiva: no.
AF <sub>AL3</sub>	-Adecuada. Porque los profesores explican más despacio y pueden atenderles mejor.	-Diferencias de necesidades del alumnado: ACNEE-ANCE: sí. Filosofía de las medidas inclusiva: no.
TOT.	-Lugar de aprendizaje del idioma <ul style="list-style-type: none"> <li>o Dentro de clase: 3</li> <li>o Fuera: 1</li> </ul> -Nº de horas de apoyo fuera de clase; <ul style="list-style-type: none"> <li>o Mínimo: 7</li> <li>o Máximo: 3</li> </ul> -Diferencias de necesidades del alumnado, ACNEE y ANCE: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Sí: 14</li> <li>o No: 1</li> </ul> -Filosofía de las medidas inclusiva: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Sí: 10</li> <li>o No: 4</li> </ul>	

Fuente: elaboración propia (2010)

Cuadro 7.21. Situación 2. Balance de categorías por grupos.

		ADMINISTRACIÓN	DOCENTES	FAMILIA Y ALUMNOS	TOTAL
Lugar de aprendizaje del idioma	Dentro	0	3	0	3
	Fuera	2	0	0	2
Nº horas de apoyo fuera de clase	Máx.	2	0	1	3
	Mín.	1	6	0	7
Diferentes necesidades del alumnado	SÍ	3	7	4	14
	NO	1	0	0	1
Filosofía inclusiva de las medidas	SÍ	1	7	2	10
	NO	1	0	3	4

Fuente: elaboración propia (2010)

Nuestra primera reflexión surge en torno *al lugar donde los alumnos que no conocen el español aprenden la lengua*. Encontramos dos tendencias contrapuestas: por un lado la administración, que cree que ese aprendizaje se produce necesariamente fuera del aula y “deben recibir el mayor número de horas posible de refuerzo”, sin que importe que se acumulen varios alumnos de diferente nivel en el aula ya que como apuntan algunos expertos “*es el profesor el que debe organizarse*”. Los docentes, por el contrario, creen que la lengua se aprende con los iguales, en el grupo de referencia y que el tiempo de apoyo debe irse reduciendo, según vaya conociendo la lengua el

alumno. Proponen “realizar una atención individualizada en clase”. Por tanto, aparece claramente que el éxito en su aprendizaje, no se potencia con muchas horas de refuerzo o con pasar muchas horas en el aula de inmersión, sino que es mucho más importante conseguir la integración en sus clases de referencia, como indican algunos profesores: “los chicos extranjeros que juegan con otros, por ejemplo al fútbol, mejoran mucho el lenguaje y las relaciones”. Estos resultados están en la línea de no considerar al aprendizaje de la lengua como la condición para la integración escolar, sino al contrario (Carbonell, 2005a; Morales, 2006; Ribas et al., 2006). Cuando estos alumnos se encuentran bien adaptados e integrados, tienen muchas más posibilidades de dominar la lengua. El colectivo de docentes parece tener claro la importancia de que las medidas estén bajo el paraguas de la inclusión.

### 2.3. Situación 3

Planteamos en esta situación el caso de un chico de 15 años, que tras pasar un curso completo en el aula de inmersión de un instituto, sigue sin alcanzar el nivel suficiente de lengua que le permita seguir el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares. Se plantea a los expertos qué soluciones educativas pueden darse, si debe continuar en esa aula o barajar otras posibilidades.

Cuadro 7.22. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 3.

	RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS	-CATEGORÍAS
A <sub>1</sub>	-Inadecuada. Las medidas de refuerzo educativo deben de ser en su aula de referencia. Se debe fomentar la integración en su grupo. -A más tiempo con sus compañeros, mayor nivel de comunicación lingüística.	-Lugar de aprendizaje de la lengua: en grupo clase. -Filosofía inclusiva de las medidas: sí.
A <sub>A</sub>	-Adecuada. Siempre que haya dos grupos. Uno para conocer el lenguaje específico de las áreas y otro para la lengua.	-Lugar de aprendizaje de la lengua: fuera. -Aprendizaje de lengua de instrucción. -Filosofía inclusiva de las medidas: no.
A <sub>D1</sub>	-Adecuada. Se trata de un problema de adquisición de competencia lingüística.	-Lugar de aprendizaje de la lengua: fuera. -Filosofía inclusiva de las medidas: no.
A <sub>D2</sub>	-Adecuada. Siempre que haya plaza. Se debe hacer un grupo avanzado. No debe estar con los de nivel 0.	-Lugar de aprendizaje de la lengua: fuera. -Filosofía inclusiva de las medidas: no.

<b>D<sub>U1</sub></b>	-Inadecuada. El aula de inmersión se plantea como aula cerrada. Subyace la idea que el progreso académico está relacionado con el conocimiento lingüístico. -Hay que separar desarrollo cognitivo y lingüístico. Hay que apoyarles en el contexto del aula.	-Lugar de aprendizaje de la lengua: aula de referencia. -Utilidad aula de inmersión: primer momento. -Filosofía inclusiva de las medidas: sí.
<b>D<sub>U2</sub></b>	-Podría ser adecuado si asistiera unas horas, para reforzar su español académico y la enseñanza sea para incorporarle a las áreas. -Exigiría mucha coordinación entre el profesorado del aula inmersión/aula. -Ayudarle a realizar las tareas de las asignaturas en la lengua que se requiere.	-Lugar de aprendizaje de la lengua: en el aula. -Filosofía inclusiva de las medidas: sí. -Lengua de instrucción: unión de lengua y contenidos.
<b>D<sub>OP</sub></b>	-No. Se deberían barajar otras posibilidades educativas, que por edad se permiten.	-Utilidad aula de inmersión: primer momento. -Filosofía inclusiva de las medidas: sí.
<b>D<sub>OS</sub></b>	-Inadecuada. Se necesitan al menos 4 años para el dominio académico de la lengua, pero no implica estar todo el tiempo en el aula de inmersión. -Incorporación progresiva al aula.	-Utilidad aula de inmersión: primer momento. -Filosofía inclusiva de las medidas: sí.
<b>D<sub>PRIM</sub></b>	-Inadecuada. Creo que el aula de referencia es el mejor lugar para aprender el idioma, con los apoyos necesarios.	-Lugar de aprendizaje de la lengua: en el aula. -Filosofía inclusiva de las medidas: sí.
<b>D<sub>SEC</sub></b>	-Inadecuada. Podría acudir unas horas y el resto estar en su aula.	-Lugar de aprendizaje de la lengua: en el aula. -Filosofía inclusiva de las medidas: sí.
<b>D<sub>AL11</sub></b>	-No. El aula de inmersión no responde ya a sus necesidades. -Mejor compensatoria y contenidos propios del curso.	-Lugar de aprendizaje de la lengua: en el aula. -Filosofía inclusiva de las medidas: sí. -Lengua de instrucción: unión de lengua y contenidos. -Tiempo limitado en el aula de inmersión: sí.
<b>D<sub>AL12</sub></b>	-Inadecuada. Debería ir a compensatoria.	-Tiempo máximo de estancia en el aula de acogida.
<b>D<sub>AL13</sub></b>	-Inadecuada. El aula de inmersión debe tener un tiempo máximo de estancia. Después deben estar en su aula de referencia con apoyos en las áreas y trabajo del vocabulario específico.	-Tiempo máximo de estancia en el aula de acogida.: sí -Lugar de aprendizaje de la lengua: en el aula. -Filosofía inclusiva de las medidas: sí. -Lengua de instrucción: unión de lengua y contenidos.
<b>D<sub>AL14</sub></b>	-Inadecuada. Necesita profundizar en contenidos específicos de las distintas áreas. -Debe intentar seguir el ritmo de la clase y recibir una atención individualizada en ella.	-Tiempo máximo de estancia en el aula de acogida: sí -Lugar de aprendizaje de la lengua: en el aula. -Filosofía inclusiva de la medida: sí. -Lengua de instrucción: unión de lengua y contenidos.

<b>D<sub>COMP</sub></b>	-No. Se debe tender a la integración en el aula. -Debe estar en el aula de referencia en todas las áreas que pueda seguir. -Podría ser una escolarización combinada.	-Tiempo máximo de estancia en el aula de acogida: sí. -Lugar de aprendizaje de la lengua: en el aula. -Filosofía inclusiva de la medida: sí.
<b>AF<sub>P1</sub></b>	-Adecuada. No puede seguir el ritmo de la clase. Debe de ir al aula ALISO.	-Filosofía inclusiva de la medida: no. -Tiempo máximo de estancia en el aula de acogida: no. -Lugar de aprendizaje de la lengua: fuera del grupo ordinario.
<b>AF<sub>P2</sub></b>	-Inadecuada. Mejor en clase y con los apoyos necesarios.	-Filosofía inclusiva de la medida: sí. -Tiempo máximo de estancia en el aula de acogida.. -Lugar de aprendizaje de la lengua: en el aula.
<b>AF<sub>AL1</sub></b>	-Sí no queda otra posibilidad. -Es muy difícil llegar al nivel de los alumnos. Si no se hace el esfuerzo nunca será posible.	
<b>AF<sub>AL2</sub></b>	-Adecuada. Debe estar en el aula de inmersión hasta que aprenda.	
<b>AF<sub>AL3</sub></b>	-Inadecuada. Mejor en el aula de referencia y con algún apoyo. Ya ha estado un año en el aula de inmersión.	-Filosofía inclusiva de la medida: sí. -Tiempo máximo de estancia en el aula de acogida. -Lugar de aprendizaje de la lengua: grupo ordinario
<b>TOT.</b>	-Adecuada: 5 -Inadecuada: 11	-Filosofía inclusiva de la medida: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí: 12</li> <li>• No: 4</li> </ul> -Tiempo máximo de estancia en el aula de acogida: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí: 7</li> <li>• No: 1</li> </ul> -Lugar de aprendizaje de la lengua: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Grupo de referencia: 10</li> <li>• Aula inmersión: 4</li> </ul> -Lengua de instrucción: unión de lengua y contenidos:4 -Utilidad del aula de inmersión en el proceso de acogida: 2.

Fuente: elaboración propia (2010)

Cuadro 7.23. Situación 3. Balance de categorías por grupos.

		ADMINISTRACIÓN	DOCENTES	FAMILIA Y ALUMNOS	TOTAL
Filosofía inclusiva de la medida:	SI	1	9	2	12
	NO	3	0	1	4
Tiempo máximo de estancia en el aula de acogida:	SI	0	5	2	7
	NO	0	0	1	1
Lugar de aprendizaje de la lengua:	Dentro	1	7	2	10
	Fuera	3	0	1	4
Lengua de instrucción: unión de lengua y contenidos:	SI	1	4	0	5
	NO	0	0	0	0
Utilidad del aula de inmersión en el proceso de acogida:	SI	0	2	0	2
	NO	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia (2010)

En las respuestas a estas cuestiones surgen algunos temas clave, previamente tratados, como es el *lugar de aprendizaje de la lengua*, situados en el eje del dilema consistente en si es un acto que sólo puede ocurrir dentro del aula de acogida o si se tienen más posibilidades de adquirirse con éxito en la clase. Encontramos de nuevo dos tendencias claras, por un lado el grupo de docentes y el de los alumnos y familia, que opinan que es “en y con el grupo-clase” donde los chicos aprenden la lengua. Los docentes argumentan “*cómo el aula de inmersión se plantea como aula cerrada y subyace la idea de que el progreso académico está relacionado con el conocimiento lingüístico*”. Una propuesta interesante desde el grupo de los docentes es separar el desarrollo lingüístico y cognitivo de los chicos, apoyándoles en el contexto de su aula. En cambio, el grupo de la administración pone el acento en el aprendizaje de la lengua en el aula de inmersión, argumentando que “*se trata de un problema de competencia lingüística*”.

---

Aparece la necesidad de que exista un *tiempo máximo de estancia en el aula de acogida*, cuestión que se plantea de manera contundente desde el grupo de los docentes, argumentando que “*el aula de inmersión debe tener un tiempo máximo de estancia*”. No debe, por tanto, plantearse como un aula cerrada. Recordemos las experiencias, mencionadas en capítulos anteriores, de países con larga trayectoria en aulas de inmersión, como es el caso de Canadá. En concreto, el gobierno de Quebec propuso la creación de “aulas cerradas” para que el alumno que llegara aprendiera la lengua y después se escolarizara en el aula ordinaria. Se fijaba una estancia máxima de un año en el aula, pero como muestra McAndrew (2001), en los años ochenta, el treinta por ciento del alumnado estaba dos años y a finales de los noventa, rozaba casi el cincuenta por ciento. Queda clara la necesidad de fijar unos tiempos máximos de estancia en estas aulas ya que corren el peligro de convertirse en medidas educativas terminales, de las que es muy difícil salir, o que sirven para excluir a determinados alumnos.

Continuando con el análisis de los cuestionarios, encontramos la idea de que después de asistir a las aulas, el alumnado debe estar en su aula de referencia con apoyos en las áreas y trabajo específico de vocabulario clave de cada una de ellas. El grupo de alumnado y familia manifiesta una tendencia menos marcada ya que las opiniones a favor y en contra del tiempo máximo son muy similares. Así, encontramos alumnos, que “*creen que debe estar en el aula de inmersión hasta que aprenda*” y otros que apoyan el que pase a su aula de referencia y se ensayen otras alternativas, porque esa medida está agotada. Respecto a este tiempo máximo, la administración difiere y es favorable a que los chicos permanezcan en las aulas hasta que aprendan el idioma, aunque con algunas condiciones, como “*que esté en un grupo de idioma superior, no en nivel 0*”, o que, además de estar algunas horas en ese aula, se dediquen otras al trabajo de los contenidos concretos de las áreas. Surge por tanto un nuevo tema: la necesidad de trabajar *la lengua de instrucción*, es decir, la lengua unida a los contenidos escolares. Una vez que los alumnos han adquirido unos rudimentos básicos de lengua que les permiten comunicarse, necesitan aprender el vocabulario y la expresiones lingüísticas propias que se trabajan en cada área: Habría, pues, que “*ayudarles a realizar las tareas de las asignaturas en la lengua que se requiere*”. Recordemos las recomendaciones didácticas de diferentes autores (Villalba y Hernández, 2004c; Muñoz López, 2005; Pastor Cesteros, 2006a, b) para el aprendizaje de la lengua unida a contenidos escolares que pasan por un planteamiento didáctico que promueva el aprendizaje de metalenguajes, así como la reflexión sobre la lengua y sobre las destrezas y estrategias que se requieren en un contexto escolar, como, por ejemplo, las estructuras lingüísticas más repetidas en el aula o el recreo, las tareas, el lenguaje académico por materias... Desgraciadamente esta segunda dimensión de la lengua apenas si aparece en los programas:

*“Esta segunda dimensión apenas si está recogida en los programas de español, que se fijan como único objetivo el que los estudiantes desarrollen una mínima competencia comunicativa general para participar en las actividades de la vida cotidiana. Son los propios inmigrantes y los profesores de las distintas áreas los que deben resolver muchos de los problemas lingüísticos que surgen en el uso de la lengua con fines académicos”. (Villalba y Hernández, 2004c:1233)*

Se valora desde el grupo de docentes la utilidad del aula de inmersión, en un primer momento, para todo el proceso de acogida y para adquirir un nivel básico de comunicación.

En resumen, el grupo de docentes y el de los alumnos y la familia se inclinan hacia medidas de intervención que apuesten por la integración y la inclusión del alumnado en las mismas actividades que el resto de sus compañeros, a diferencia del grupo de la administración, que es partidario de medidas más específicas para ellos.

Es fundamental que nuestro sistema educativo tenga en cuenta las dificultades que algunos alumnos pertenecientes a determinados grupos étnicos pueden tener cuando se incorporan a la Educación Secundaria. Encontramos una variedad de situaciones que van desde alumnos que nunca han estado escolarizados y que son analfabetos en su lengua materna, hasta otros que han tenido una escolarización regular, pero no han adquirido un buen dominio de la lengua de instrucción... Tener en cuenta estas dificultades, pasa por articular respuestas educativas que garanticen que sus experiencias educativas sean de calidad. Porque, aunque nuestro sistema escolar asegura la incorporación a la escuela de todos los niños y niñas en la etapa obligatoria, no garantiza de igual modo que disfruten de ella de la misma manera en cuanto a la riqueza y la calidad de lo que se vive en la escuela, de cómo y de qué se aprende de ella.

#### **2.4. Situación 4**

La importancia que tiene la lengua materna en los niños inmigrantes es el tema objeto de la situación 4. En ella se plantea que desde la Dirección Provincial de Educación se ha puesto en marcha un programa con educadores para que los niños procedentes de otros países mantengan su lengua materna. En los resultados encontramos que los tres grupos manifiestan acuerdo sobre la importancia de que se realicen acciones para mantener la lengua y la cultura de origen de estos alumnos.

Cuadro 7.24. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 4.

	RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS	CATEGORÍAS
A <sub>1</sub>	-Adecuada. El bilingüismo es positivo. La permanencia de la cultura de origen, sin desprestigiar la cultura de acogida, facilitará la inmersión en la nueva cultura.	-Necesidad de mantener LM: sí. -Bilingüismo: +.
A <sub>A</sub>		
A <sub>D1</sub>	-Adecuada. El conocimiento de varias lenguas facilita la adquisición de otras. -Están motivados para aprender su LM.	-Necesidad de mantener LM: sí -Bilingüismo: +. -Papel + de la LM en el aprendizaje de otras lenguas.
A <sub>D2</sub>	-Adecuada. La inmersión en otra lengua no implica desconocer la suya.	-Necesidad de mantener su LM.
D <sub>U1</sub>	-Adecuada, pero escasa. No sólo es usar su lengua, sino formalizar su conocimiento (escribir y leer). -La adquisición de una nueva lengua siempre se apoya en la propia.	-Necesidad de mantener LM: sí. -Bilingüismo: +. -Papel + de la LM en el aprendizaje de otras lenguas.
D <sub>U2</sub>	-Adecuada. El multilingüismo es positivo para el desarrollo cognitivo y emocional. -Favorece la adquisición de otras lenguas, disminuye la presión asimiladora y la percepción de competencia entre lengua de origen y la de acogida.	-Necesidad de mantener LM: sí. -Bilingüismo: +. -Papel + de la LM en el aprendizaje de otras lenguas: sí.
D <sub>OP</sub>	-Adecuada, garantizando que en el horario escolar y parte del familiar se hable en castellano.	-Necesidad de mantener LM: sí.
D <sub>OS</sub>	-Adecuada, pero no garantiza el bilingüismo total. -Impensable dada la política de recortes de la Dirección Provincial.	-Bilingüismo: +. -Necesidad de mantener la LM. Sí.
D <sub>PRIM</sub>	-Adecuada. Siempre que las familias intenten aprender español, algunas llevan muchos años y no conocen la lengua.	-Bilingüismo: +. -Necesidad de mantener la LM. Sí.
D <sub>SEC</sub>	-Adecuada. No pierden sus referencias culturales.	-Bilingüismo: +. -Necesidad de mantener la LM. Sí.
D <sub>ALI1</sub>	-Adecuada. La situación de bilingüismo es beneficiosa para cualquiera.	-Bilingüismo: + -Necesidad de mantener la LM. Sí.
D <sub>ALI2</sub>	-Inadecuada. En su familia hablan la lengua materna y por eso no la van a olvidar.	-Necesidad de mantener la LM. No.
D <sub>ALI3</sub>	-Adecuada. Es la única manera de fomentar el bilingüismo.	-Bilingüismo: + -Necesidad de mantener la LM. Sí.
D <sub>ALI4</sub>	-Inadecuada. Creo que la lengua la mantienen por ellos mismos. Es mejor enseñar a los padres.	-Necesidad de mantener la LM: no.
D <sub>COMP</sub>	-Sí, aunque es prioritario que la familia y el niño aprendan castellano. -Es importante que mantengan su cultura. -Favorece la aceptación/integración de la familia.	-Necesidad de mantener la LM: no.

<b>AF<sub>P1</sub></b>	-Adecuada. Estar fuera del país no significa perder la lengua.	-Bilingüismo: +. -Necesidad de mantener la LM. Sí.
<b>AF<sub>P2</sub></b>	-Inadecuada. Porque viven en España, deben conocer ésta.	-Bilingüismo: -. -Necesidad de mantener la LM. Y su cultura. No.
<b>AF<sub>AL1</sub></b>	-Es una medida muy buena las personas no deben perder su identidad.	-Necesidad de mantener la LM. Sí.
<b>AF<sub>AL2</sub></b>	-Adecuada. La LM no debe desaparecer.	-Bilingüismo: + -Necesidad de mantener la LM. Sí.
<b>AF<sub>AL3</sub></b>	-Adecuada. No deben olvidar su cultura. Sí quieren volver a su país deben conocer su lengua.	-Bilingüismo: + -Necesidad de mantener la LM. Sí.
<b>TOT.</b>	-Adecuada: 17 -Inadecuada: 3	-Necesidad de mantener LM y cultura materna: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí: 15</li> <li>• No: 4</li> </ul> -Bilingüismo positivo: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí: 13</li> <li>• No: 1</li> </ul> -Papel + de la LM en el aprendizaje de otras lenguas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí: 3</li> <li>• No: 0</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2010)

Cuadro 7.25. Situación 4. Balance de categorías por grupos.

		ADMINISTRACIÓN	DOCENTES	FAMILIA Y ALUMNOS	TOTAL
Necesidad de mantener LM y cultura materna:	<b>SÍ</b>	3	8	4	15
	<b>No</b>	0	3	1	4
Bilingüismo positivo	<b>Máx.</b>	2	7	3	13
	<b>Mín.</b>	0	0	1	1
Papel + de la LM en el aprendizaje de otras lenguas	<b>SÍ</b>	1	2	0	3
	<b>NO</b>	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia (2010)

Los tres grupos manifiestan acuerdo sobre la importancia de que se realicen acciones para mantener la lengua y la cultura de origen de estos alumnos. Encontramos diferentes argumentos que lo apoyan que señalan el conocimiento positivo del bilingüismo y el hecho de que el aprendizaje de una lengua se apoya en el conocimiento previo que se tiene de otras e incluso su influencia es positiva para el desarrollo cognitivo y emocional.

---

Ayuda, además, a disminuir la presión asimiladora y la percepción de competencia que se tiene entre lengua de origen y la lengua del país receptor. El grupo de la familia y los alumnos insiste en “*que estar fuera del país no significa perder ni la lengua, ni la identidad*”. Encontramos también otra tendencia en las opiniones, que no cree que sea necesario apoyar/mantener la lengua materna de los alumnos que vienen de otros países. Subyace la idea de que “*en su familia hablan la lengua materna y por eso no la van a olvidar*”, como si la lengua se mantuviera por sí misma y de algún modo se insiste en que es prioritario “*que la familia y el niño aprendan castellano*”. No se les está considerando como personas en proceso de ser bilingües y, en algunos casos multilingües (Lera, Moustaoui y Álvarez, 2001; Pallaud, 1992).

Una conclusión importante a la que llegamos, se refiere a la trascendencia de las lenguas de origen para una mejor integración. Por ello, en nuestra opinión, debe continuarse con el uso e incluso el aprendizaje de la propia lengua materna, como apunta Pastor Cesteros (2006a, b), al menos por tres motivos: para mejorar el desarrollo cognitivo del alumno, para fortalecer su autoestima, su relación la cultura de origen y para favorecer el aprendizaje de la segunda lengua. De los estudios tanto psicolingüísticos como sociolingüísticos sobre la adquisición de una segunda lengua en un contexto bilingüe, se desprende la necesidad de que los hablantes de la lengua minoritaria no dejen al margen su lengua materna en pos de la lengua mayoritaria durante el proceso de escolarización. Estas conclusiones son extensivas a los alumnos inmigrantes que acceden a un aula en la que se utiliza una segunda lengua desconocida para ellos. En nuestra opinión sería interesante contar con profesores bilingües o al menos, con algunas nociones en la lengua de partida ya que olvidamos que el aprendizaje de la segunda lengua no se realiza desde cero, sino desde la lengua de origen. Estos profesores podrían realizar paralelismos entre las formas de construcción de ambas lenguas, vocabulario... Servirían de enlace entre ambas lenguas y establecerían nexos continuos entre ellas. Appel y Muysk (1987:91) barajan algunos argumentos para potenciar el papel de las lenguas minoritarias en los currículos escolares que, a nuestro juicio, deben tenerse en cuenta, como son el empleo de la lengua materna del alumno en su escolarización inicial. Esto evitará desajustes en su progreso académico. Otro argumento en el que se apoyan es la importancia que tiene para un desarrollo adecuado de la personalidad y la autoimagen.

En definitiva, el grado de integración de estos nuevos alumnos está vinculado al equilibrio que se logre entre la cultura de origen y la de acogida.

## 2.5. Situación 5

La diferencia entre las trayectorias académicas del alumnado autóctono y el inmigrante es el objeto de nuestra siguiente situación. Intentamos ahondar en las causas que pueden estar detrás de esta situación, así como las atribuciones que hace los distintos agentes encuestados.

Cuadro 7.26. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 5.

	RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS	CATEGORÍAS
<b>A<sub>I</sub></b>	-Desconoce.	
<b>A<sub>A</sub></b>		
<b>A<sub>D1</sub></b>	-Sí, tienen problemas económicos y quieren ingresos rápidos. -Es difícil erradicar en un IES esa idea.	-Influyen las expectativas de la familia: sí. -Bajas expectativas del profesorado sobre ellos.
<b>A<sub>D2</sub></b>	-Sí. Prolongación de estudios como carga familiar.	-Medidas para acabar con esta situación: sí. -Influye expectativas de la familia: sí.
<b>D<sub>U1</sub></b>	-El diagnóstico puede responder a estereotipos del profesorado. -Depende del origen de las familias.	-Bajas expectativas y estereotipos del profesorado sobre ellos. -Influencia e las expectativas de la familia: sí.
<b>D<sub>U2</sub></b>	-No todos los estudiantes tienen las mismas motivaciones. -Una de las motivaciones para emigrar es mejorar económica y educativamente. -Olvida cuestionar los métodos de enseñanza, los contenidos, el trabajo del profesorado.	
<b>D<sub>OP</sub></b>	-Las necesidades y los problemas lingüísticos les obligan a ello. -Se requiere un cambio social acceder a una integración real. Se convierten en ciudadanos con los mismos derechos.	-Problemas lingüísticos. -Necesidad de un cambio social.
<b>D<sub>OS</sub></b>	-Promover el éxito escolar en este alumnado. -Poner todas las medidas posibles en marcha, desdobles, refuerzo, optatividad.	-Medidas educativas para erradicar esta situación.
<b>D<sub>PRIM</sub></b>	-No. Depende de la familia. Algunas tienen mucho interés en que sus hijos estudien.	-Influyen las expectativas de la familia.
<b>D<sub>SEC</sub></b>	-La familia no tiene expectativas de que estudien. -Habría que trabajar con las familias.	-Medidas educativas para erradicar esta situación. -Influyen las expectativas de la familia.
<b>D<sub>ALII</sub></b>	-Tienen necesidad de ayudar en casa.	-Necesidad económica.

<b>D<sub>AL12</sub></b>	-Los extranjeros tienen más dificultades para aprender que los autóctonos. Se desmotivan más. Unido a la situación económica.	-Problemas lingüísticos y de integración.
<b>D<sub>AL13</sub></b>	-Se desenganchan porque no conoce la lengua. -Habría que apoyar las áreas y el lenguaje específico.	-Problemas lingüísticos y de integración. -Medidas educativas para erradicar esta situación.
<b>D<sub>AL14</sub></b>	-No es cierto. Se encuentran perdidos y sin integrar en el centro, por lo que prefieren ganar dinero. -Estudiar los cambios que hay que hacer en el modo de trabajar en los centros. Buscar experiencias reales que funcionen.	-Problemas lingüísticos y de integración. -Medidas educativas para erradicar esta situación.
<b>D<sub>COMP</sub></b>	-No. Es posible por dificultades con la lengua. Generalizando esta idea los profes tienen bajas expectativas sobre ellos. -Trabajar con las familias la importancia de estudiar.	-Problemas lingüísticos y de integración. -Medidas educativas para erradicar esta situación. -Influyen las expectativas de la familia. -Bajas expectativas y estereotipos del profesorado sobre ellos.
<b>AF<sub>P1</sub></b>		
<b>AF<sub>P2</sub></b>	-No es que no quieran, tienen muchas dificultades con la lengua. Yo quiero que mi hija estudie.	-Problemas lingüísticos y de integración. -Influyen las expectativas de la familia.
<b>AF<sub>AL1</sub></b>	-Es verdad, aunque hay excepciones. La causa está en la cultura de los alumnos y las familias, que no consideran importante la educación.	-Influyen las expectativas de la familia
<b>AF<sub>AL2</sub></b>		
<b>AF<sub>AL3</sub></b>	-No es que no quieran estudiar. Tienen muchas dificultades con la lengua.	-Problemas lingüísticos y de integración.
<b>TOT.</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas lingüísticos y de integración:             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SÍ: 7</li> <li>▪ NO: 0</li> </ul> </li> <li>• Influyen las expectativas de la familia:             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SÍ: 8</li> <li>▪ NO: 0</li> </ul> </li> <li>• Medidas educativas para erradicar esta situación:             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SÍ: 6</li> <li>▪ NO: 0</li> </ul> </li> <li>• Bajas expectativas y estereotipos del profesorado sobre ellos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SÍ: 3</li> <li>▪ NO: 0</li> </ul> </li> <li>• Necesidad de un cambio social: 1</li> <li>• Problemas económicos:1</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2010)

Cuadro 7.27. Situación 5. Balance de categorías por grupos.

		ADMON.	DOCENTES	FAMILIA Y ALUMNOS	TOTAL
Problemas lingüísticos y de integración	SÍ	0	5	2	7
	NO	0	0	0	0
Influyen las expectativas de la familia	SÍ	2	4	2	8
	NO	0	0	0	0
Medidas educativas para erradicar esta situación	SÍ	1	5	0	6
	NO	0	0	0	0
Bajas expectativas y estereotipos del profesorado sobre ellos	SÍ	1	2	0	3
	NO	0	0	0	0
Necesidad de un cambio social	SÍ	0	1	0	1
	NO	0	0	0	0
Necesidad económica	SÍ	0	1	0	1
	NO	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia (2010)

A pesar de las distintas reformas y cambios efectuados, nuestro actual sistema educativo presenta serias dificultades para acoger la idea misma de diversidad y, en especial, en la etapa de Educación Secundaria, donde muchos alumnos abandonan el sistema educativo, sin obtener ninguna titulación (Martín y Mauri, 1997; Gimeno, 1999a, b, 2002; Echeita, 1999, 2002, 2006). Muchas de las políticas desarrolladas pretenden la igualdad ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. No se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos, la igualdad de metas, llevando a la exclusión educativa y social. Las “exclusiones encubiertas” en la pretendida escuela de la integración continúan en todos los países. Hay millones de niños y niñas que son excluidos de forma tan natural, que se vuelven invisibles a nuestros ojos (Gentile, 2001). Uno de estos casos se concreta en el abandono del sistema educativo del alumnado extranjero con las consiguientes repercusiones que ello tendrá en su futura vida profesional y social. Los expertos consultados atribuyen, en primer lugar, al origen

---

familiar, los problemas lingüísticos y de integración que muchos de los alumnos inmigrantes tienen. Pero las opiniones de los padres insisten en lo contrario: “*No es que no quieran, tienen muchas dificultades con la lengua. Yo quiero que mi hija estudie*”. Tal y como apuntamos anteriormente, una de las causas de la inmigración es mejorar económica y educativamente, de ahí, que manifiesten el deseo de que sus hijos estudien. El hecho de que la mayoría quiera que sus hijos estudien y titulen encaja con el actual prototipo de inmigrantes, cuyo objetivo fundamental ya no es tanto huir de la pobreza sino acceder hacia un mayor bienestar para él y los suyos. Este bienestar se traduce en un mejor nivel económico y también de acceso a la información (Carbonell, 2003).

Aparece también la importancia que tienen las familias en las trayectorias académicas de sus hijos. Así, se apunta a diferencias entre las nacionalidades y se dice que “*la causa está en la cultura de los alumnos y los padres, que no consideran importante la educación*”. Esta afirmación encierra algunos errores. Como se apunta en el Informe del Defensor del Pueblo (2003)<sup>43</sup>, que realiza una radiografía sobre la escolarización del alumnado inmigrante, encontramos diferencias entre nacionalidades: las expectativas son mucho más altas en familias latinoamericanas que en las africanas. Las familias extranjeras piensan, además, que sus hijos son buenos estudiantes, por lo que les prestan menos ayuda y generan expectativas más altas que las familias autóctonas. No obstante, esta visión más optimista de las familias extranjeras también puede deberse, como se argumenta en el citado informe, a que sus criterios para analizar la situación educativa y el futuro de la misma sean menos exigentes que los de las familias españolas, especialmente por comparación con la situación educativa y profesional existente en sus países de origen. De hecho, la mayoría de las familias piensan que sus hijos van a llegar a la Universidad (el porcentaje es mayor que en los autóctonos). Insistimos en que existen diferencias entre las procedencias geográficas, Santos y Lorenzo (2004) también han estudiado cómo las expectativas y las atribuciones de la escuela difieren según de las nacionalidades. Así, las familias marroquíes creen que el principal objetivo de la escuela es preparar a sus hijos para un empleo, mientras que las familias latinoamericanas creen que la adquisición de una cultura general es su cometido principal.

El Colectivo Ioé (2003) indica que otro factor influyente en las trayectorias académicas de estos chicos es el status académico y profesional de las familias. Así, la tasa de escolarización es doble en aquellos cuyos padres tienen cualificación académica y laboral, que en los que sus progenitores

---

<sup>43</sup> DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España. Análisis descriptivo y estudio empírico*. Madrid: Defensor del Pueblo.

tienen una baja cualificación. El desequilibrio es incluso mayor si nos fijamos en la ocupación de la madre de familia, llegando a un 80% en el caso de hijos e hijas cuya madre ejerce una profesión cualificada. Otra variable con mucho poder para explicar la escolarización de los jóvenes es la que se concreta en el hecho de encontrarnos una familia reunificada o no. La conclusión derivada es que favorecer la reunificación es condición casi necesaria para que los jóvenes continúen escolarizados.

No obstante, no podemos obviar que también existen *una serie de expectativas y estereotipos por parte del profesorado* que están en la base de la idea de las diferencias académicas entre inmigrantes y autóctonos y existen numerosas investigaciones acerca de su influencia en el rendimiento de los alumnos. Así, un estudio longitudinal realizado por Marchesi y Martín (2002) ha encontrado una relación directa entre las expectativas y el progreso del alumnado en las diferentes áreas. En el citado informe del Defensor del Pueblo (2003) se indica cómo cuando el porcentaje de alumnado inmigrante en los centros es inferior al 10%, su presencia no modifica las expectativas del profesorado. En cambio, cuando el porcentaje es superior al 30%, las expectativas de los docentes disminuyen de manera drástica. Por tanto, la presencia de alumnado inmigrante sí influye en las expectativas del profesorado sobre su rendimiento y viceversa.

Entre las escasas investigaciones encontradas que exploren las trayectorias académicas del alumnado inmigrante, citaremos la realizada por el Colectivo Ioé en el año 2003. Aplican encuestas en la Comunidad de Madrid y en la provincia de Barcelona a una muestra de 731 hijos e hijas de familias inmigrantes (marroquíes y dominicanos). El propósito es conocer sus trayectorias académicas y sociales. Entre los factores determinantes en sus trayectorias académicas y sociales y sobre todo en la tasa de escolarización a partir de los 16 años, encuentran que:

- Su tasa de escolaridad en los niveles no obligatorios desciende mucho más que la media española (llegando hasta 20 puntos de diferencia en el tramo de 16 a 17 años y 30 puntos menos, entre los 18 y los 20 años).
- No obstante, la variable más condicionadora del rendimiento escolar es el momento de incorporación a la escuela española: la proporción de alumnos con problemas de rendimiento es tres veces mayor (63%) en los que se incorporan después de los 11 años que en los que se inician antes de cumplir esa edad (20%).

Estos datos explicarían las diferencias encontradas en las trayectorias académicas y sociales del alumnado y pondrían de manifiesto un problema de ajuste o adaptación entre el alumnado y la institución escolar, al pasar de

---

los sistemas educativos de su país de origen al de España. Obviamente, tal situación no se estaría resolviendo satisfactoriamente con los actuales recursos y mecanismos pedagógicos. Tales situaciones determinarán sus posteriores trayectorias vitales y sociales:

*“Las trayectorias escolares forman parte del contexto más amplio de las trayectorias sociales en las que los inmigrantes no comunitarios juegan con algunas desventajas en relación con la población autóctona. En particular, su menor tasa de escolarización en los niveles postobligatorios y su mayor índice de fracaso escolar (especialmente en el caso de los incorporados tardíamente a la escuela española) marcarán negativamente sus posibilidades para una inserción social satisfactoria en la vida adulta ya se trate de la incorporación laboral o de poner en marcha un hogar independiente”.*  
(Colectivo Ioé 2003:68)

Con respecto a esto, nuestros expertos proponen, dejar como está la necesidad de un cambio social, que otorgue de verdad los mismos derechos a la población extranjera. Cuando planteamos la conveniencia o no de poner en marcha algunas medidas para erradicar esta situación, encontramos como el grupo más favorable es el de los docentes, que propone la importancia de trabajar con las familias para mejorar las expectativas. Se propone también “mirar hacia los centros”: hay que *“estudiar los cambios que hay que hacer en el modo de trabajar en los centros, buscar experiencias que funcionen y exportarlas y promover sobre todo el éxito escolar en este alumnado”*. Proponen también poner todas las medidas posibles en marcha: desdobles, refuerzo, optatividad. El Colectivo Ioé (2003) insiste en la dificultad de abordar una problemática específica sin considerar los contextos más amplios que la condicionan.

## **2.6. Situación 6**

En la situación 6 nos proponemos ver la opinión de los participantes acerca del *status y el valor social de las lenguas*. Se plantea el caso de un instituto que acoge un programa bilingüe del British Council y, a su vez, tiene un aula de inmersión, recibiendo el primero de los programas una subvención cinco veces mayor que el segundo. Preguntamos también si creen que entre ambos programas se pueden hacer aportaciones o intercambios de algún tipo.

Cuadro 7.28. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 6.

	RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS	CATEGORÍAS
A <sub>1</sub>	-Depende de los objetivos que marque su comunidad autónoma.	
A <sub>A</sub>		
A <sub>D1</sub>	-Sí. El programa bilingüe se dirige a todo el centro.	
A <sub>D2</sub>	-Depende de los números de alumnos. -Sí hay relación.	-Aportaciones metodológicas de LE.
D <sub>U1</sub>	-Depende. -Los programas bilingües responden al conocimiento que tenemos de cómo se adquieren las lenguas. Hacer cosas con ellas.	-Aportaciones metodológicas de LE. -Aprender la lengua haciendo cosas con ella.
D <sub>U2</sub>	-No. La enseñanza de la lengua de instrucción garantiza la instrucción de personas que viven y trabajan en nuestro país, debe ser prioritario. -Positivo que los inmigrantes reincorporen a estos programas: pueden aprovechar los conocimientos que tienen de otras lenguas. -Pueden aportar mucho en cuanto a método de enseñanza.	-Status social de las lenguas: sí -Aportaciones metodológicas de LE.
D <sub>OP</sub>	-Sí comparten aspectos comunes.	-Aportaciones metodológicas de LE.
D <sub>OS</sub>	-Habría que ver los alumnos que tiene cada programa. -Tener en cuenta los mismos derechos. -Sí comparten cosas, pero el profesorado no quiere compartir.	-Aportaciones metodológicas de LE.
D <sub>PRIM</sub>	-Mal. Es necesario más dinero para compensatoria: adaptar programas, materiales. -Bien para los inmigrantes participar en el programa bilingüe, porque es una riqueza para otra lengua.	
D <sub>SEC</sub>	-Depende de los números de alumnos. -Es interesante el trabajo en las áreas que se imparten en inglés. Puede aportar ideas.	-Aportaciones metodológicas de LE. -Aprender la lengua haciendo cosas con ella.
D <sub>AL11</sub>		
D <sub>AL12</sub>	-Sí ya que al bilingüe asisten todos los alumnos. -El programa bilingüe puede suponer un retraso en el aprendizaje del español a los extranjeros.	-Status social de las lenguas.
D <sub>AL13</sub>	-No. Ambos son programas públicos. Es desproporcionada la subvención. -Sí hay conexión. En la metodología y la didáctica. La unión entre lengua y contenidos.	-Status social de las lenguas. -Aportaciones metodológicas de LE -Aprender la lengua haciendo cosas con ella.
D <sub>AL14</sub>	-Sí, pero los alumnos extranjeros bastante tienen con aprender español.	-Status social de las lenguas

<b>D<sub>COMP</sub></b>	-Sí. Por el número de alumnado del programa bilingüe. -Sí. El aprendizaje de cualquier lengua es un proceso similar.	-Aportaciones metodológicas de LE.
<b>AF<sub>P1</sub></b>	-Sí, en el modo de aprender las lenguas.	-Aprender la lengua haciendo cosas con ella. -Aportaciones metodológicas de LE
<b>AF<sub>P2</sub></b>	-Mal. Muy poco dinero para enseñar a los inmigrantes, muchas dificultades.	-Status oficial de las lenguas.
<b>AF<sub>AL1</sub></b>	-Mal. Vivemos en una sociedad que considera que el inglés es lo más importante. -Comparten los métodos que se emplean para el aprendizaje.	-Status social de las lenguas. -Aportaciones metodológicas de LE.
<b>AF<sub>AL2</sub></b>	-Se cree que el inglés es más importante que aprender otra lengua.	-Status oficial de las lenguas.
<b>AF<sub>AL3</sub></b>	-Mal, muy poco dinero para enseñar a los inmigrantes, a pesar de las dificultades que éstos tienen.	-Status oficial de las lenguas.
<b>TOT.</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Status social de las lenguas: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SÍ: 8</li> <li>▪ NO: 0</li> </ul> </li> <li>• Aportaciones metodológicas de LE: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ SÍ: 10</li> <li>▪ NO: 0</li> </ul> </li> <li>• Aprender la lengua haciendo cosas con ella: 4</li> </ul>

Fuente: elaboración propia (2010)

Cuadro 7.29. Situación 6. Balance de categorías por grupos.

		<b>ADMON.</b>	<b>DOCENTES</b>	<b>FAMILIA Y ALUMNOS</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Status social de las lenguas:</b>	<b>SÍ</b>	0	4	4	8
	<b>NO</b>	0	0	0	0
<b>Aportaciones metodológicas de LE</b>	<b>SÍ</b>	1	7	2	10
	<b>NO</b>	0	0	0	0
<b>Planteamiento escolar de las lenguas: aprender las lenguas haciendo cosas con ellas</b>	<b>SÍ</b>	0	3	1	4
	<b>NO</b>	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia (2010)

El grupo de los docentes y el de la familia y los alumnos sí reflejan en sus discursos el *diferente status que la sociedad da a las lenguas*. Así, afirman que “*se destina muy poco dinero a que los inmigrantes aprendan, a pesar de las dificultades que éstos tienen*” y se argumenta un mayor valor social del

inglés sobre las lenguas de origen de los inmigrantes: “*que el inglés es más importante que aprender otra lengua*”. Sobre este tema, contamos con la investigación realizada por Martín Rojo, Alcalá Recuerda y Grad (2008) en institutos de la comunidad de Madrid que contaban con secciones bilingües y con aulas de enlace. El objetivo, entre otros, era conocer el prestigio social de cada lengua. Así afirman:

*“Se percibe una importante diferencia de prestigio entre las lenguas de instrucción (lenguas que se emplean en el ámbito escolar y que son usadas por los profesores: fundamentalmente el castellano, pero también lenguas internacionales como el inglés o el francés) y las lenguas de inmigración, que son las lenguas de origen de los alumnos extranjeros (rumano, árabe y chino, sobre todo) y que se usan en el ámbito familiar o entre iguales, pero en todo caso no superan los límites de su grupo de hablantes de origen. Las lenguas de instrucción gozan de mayor prestigio que las de inmigración”.* Martín Rojo, Alcalá Recuerda y Grad (2008:48).

Algunos profesores apuestan por destinar más fondos a los programas de aprendizaje de la lengua española ya “*que aprender la lengua garantiza la instrucción de personas que viven y trabajan en nuestro país y debe, por ello, ser prioritario*”. Encontramos también voces a favor del reparto de subvenciones realizado en el ejemplo ya “*que el programa bilingüe acoge a más alumnado*”, argumento utilizado sobre todo por la administración. No obstante, algunos valoran también la riqueza de que los niños extranjeros participen en programas bilingües, ya “*que pueden aprovechar el conocimiento de otras lenguas*”. Percibimos que en general, no se identifica el aula de inmersión como un programa de enseñanza de segundas lenguas, en este caso del español y no les consideran alumnos bilingües o multilingües (Pallaud, 1992), o en proceso de serlo, como indica Mijares (2006:226):

*“El bilingüismo no se identifica con estos niños, porque a diferencia de aquellos que en sus casa utilizan el inglés o el francés, las utilizadas por alumnos de origen extranjero recuerdan demasiado a la pobreza, la desintegración y el fracaso escolar”.*

Constatamos, además, cómo las políticas lingüísticas de las administraciones educativas españolas difieren según se trate de estudiantes nativos o extranjeros (Villalba y Hernández, 2004c). Mientras que para los primeros se plantea un objetivo de bilingüismo o incluso multilingüismo, con la enseñanza de una lengua desde edades tempranas, con profesorado especialista y con suficientes medios materiales, para los segundos el objetivo se limita a aprender la lengua del país, sin profesores ni material especializado.

A lo largo de nuestro trabajo hemos insistido en la falta de una metodología, basada en los enfoques comunicativos aplicada a la enseñanza del español a inmigrantes:

*“La ley de reforma educativa impulsaba y reconocía las propuestas comunicativas como las más adecuadas en la enseñanza de lenguas, en este campo la falta de preparación didáctica lleva a que lo excepcional sea encontrar algo parecido a dichos planteamientos comunicativos. Por lo general, se aplican concepciones estereotipadas sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas en las que el elemento central es el léxico” (Villalba y Hernández, 2004c:1232)*

En cuanto a las aportaciones que pueden hacerse mutuamente, el grupo de docentes sí considera que pueden extrapolarse cosas de ambos programas. En primer lugar, el planteamiento escolar de las lenguas: aprender la lengua haciendo cosas con ella, así como el trabajo de las áreas que se hace en inglés (la lengua unida a los contenidos), e incluso las aportaciones metodológicas y didácticas que pueden llevarse a cabo. Quizás el camino consista en profundizar en los aspectos de la práctica educativa de los programas bilingües que están detrás de su éxito y en las nuevas formas de organizar las escuelas, que posibiliten crear prácticas exitosas para aprender la lengua de la escuela (Besalú y Vila, 2007).

## 2.7. Situación 7

En esta cuestión proponemos soluciones alternativas al tradicional sistema de apoyos fuera del aula (Programa de Compensatoria) que se les proporciona a los alumnos inmigrantes. Así se propone que dos profesores, el de área y el de compensatoria trabajen juntos en la misma aula.

Cuadro 7.30. Categorías que aparecen en cada grupo. Situación 7.

	RESPUESTAS DE LOS EXPERTOS	CATEGORÍAS
A <sub>1</sub>	-No sabe.	
A <sub>A</sub>	-Bien, siempre que exista total coordinación entre los profesores. -Sería muy efectivo ya que estaría todo el horario en su clase de referencia, con los apoyos necesarios.	-Trabajo conjunto del profesorado. + -Otras maneras de atender a la diversidad.
A <sub>D1</sub>	-Bien, pero es muy difícil que dos profes trabajen a la vez en el mismo aula. -No creo que sea efectivo.	-Trabajo conjunto del profesorado: - -Cambiar la cultura escolar. -Otras maneras de atender a la diversidad: -
A <sub>D2</sub>	-Depende, del tipo de alumnado... -No sería efectiva.	-Otras medidas de atender a la diversidad: -

<b>D<sub>U1</sub></b>	-Bien, aunque no es tan fácil el apoyo lingüístico dentro del aula. -Nuestra cultura escolar no la favorece. Construir una nueva cultura escolar.	-Otras medidas de atender a la diversidad: + -Trabajo conjunto del profesorado: + -Cambiar la Cultura escolar: tradicional sí.
<b>D<sub>U2</sub></b>	-Sí no conocen la lengua vehicular es adecuado, complementando con horas de apoyo lingüístico. -Es positivo pero genera problemas. -Debe completarse con refuerzo intermitente fuera. -Evita la segregación y la falta de expectativas del profesorado y del alumnado. -Funciona bien, cuando hay mucha relación entre profesores.	-Otras medidas de atender a la diversidad: + -Trabajo conjunto del profesorado: +
<b>D<sub>OP</sub></b>	-El apoyo dentro les proporciona la ayuda en el momento que la requieren. -Favorece la integración académica y social.	-Otras medidas de atender a la diversidad: +. -Trabajo conjunto del profesorado: +. -Cambiar la Cultura escolar: tradicional sí.
<b>D<sub>OS</sub></b>	-Sería lo ideal. Trabajo conjunto con varios profesores: desdobles, atención individual y en grupo. -Se beneficiarían todos los alumnos.	-Otras medidas de atender a la diversidad: +. -Trabajo conjunto del profesorado: +. -Cambiar la Cultura escolar tradicional: sí.
<b>D<sub>PRIM</sub></b>	-No. Los apoyos externos son fundamentales, 1 o 2 horas al día.	-Otras medidas de atender a la diversidad: -. -Cambiar la Cultura escolar tradicional: no.
<b>D<sub>SEC</sub></b>	-Sí, solventando los problemas de realizar los apoyos dentro del aula. -Estarían más integrados.	-Otras medidas de atender a la diversidad: +. -Trabajo conjunto del profesorado: +. -Cambiar la Cultura escolar tradicional: sí.
<b>D<sub>AL11</sub></b>	-Bien, así no pierden el contacto con la clase, ni son los "raros". -Se enriquecen todos los alumnos y no se descuelgan del grupo.	-Otras medidas de atender a la diversidad: + -Trabajo conjunto del profesorado: +. -Cambiar la Cultura escolar tradicional: sí.
<b>D<sub>AL12</sub></b>	-No. Dentro del aula se entorpecerían los profesores y los alumnos se distraerían.	-Otras medidas de atender a la diversidad: - -Trabajo conjunto del profesorado: - -Cambiar la Cultura escolar tradicional: no
<b>D<sub>AL13</sub></b>	-Sí. El programa de compensatoria es un programa Terminal. Raramente los chicos reciben "altas", no titulan. -Es más integrador ya que pueden estar todo el tiempo en su aula de referencia.	-Otras medidas de atender a la diversidad: + -Trabajo conjunto del profesorado: + -Cambiar la Cultura escolar tradicional: sí.
<b>D<sub>AL14</sub></b>	-Sí. La otra medida está claro que no funciona. De hecho, al principio en compensatoria trabajábamos así, pero para los profes es más incómodo.	-Otras medidas de atender a la diversidad: +. -Trabajo conjunto del profesorado: +. -Cambiar la Cultura escolar tradicional: sí.
<b>D<sub>COMP</sub></b>	-Sí. Facilita la integración de los inmigrantes. -Beneficio para los otros alumnos. -Es efectivo. Facilita su integración.	-Otras medidas de atender a la diversidad: +
<b>AF<sub>P1</sub></b>	-No, no se necesita cambios, mejor con apoyos.	-Otras medidas de atender a la diversidad: - -Cambiar la Cultura escolar tradicional: no.

AF <sub>P2</sub>	-Bien, una vez que sabe el idioma no me gusta que salga. Sí hay dos profesores todos los alumnos.	-Otras medidas de atender a la diversidad: +. -Trabajo conjunto del profesorado: +. -Cambiar la Cultura escolar tradicional: sí.
AF <sub>AL1</sub>	-No. Los resultados del aprendizaje de los alumnos se deben exclusivamente a la motivación del alumnado, no son necesarios cambios.	-Otras medidas de atender a la diversidad: -.
AF <sub>AL2</sub>	-No es buena idea. Con dos profesores es más difícil enterarse.	-Otras medidas de atender a la diversidad: -. -Trabajo conjunto del profesorado: - -Cambiar la Cultura escolar: tradicional: no.
AF <sub>AL3</sub>	-Bien, no me gusta salir a apoyo. Al principio cuando no conocía la lengua sí, ahora no. -Con dos profes muy bien, se pueden hacer actividades diferentes.	-Otras medidas de atender a la diversidad: +. -Trabajo conjunto del profesorado: +. -Cambiar la Cultura escolar tradicional: sí.
TOT.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otras medidas de atender a la diversidad: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ +: 12</li> <li>○ -: 7</li> </ul> </li> <li>• Trabajo conjunto del profesorado: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ +: 11</li> <li>○ -: 3</li> </ul> </li> <li>• Cambiar la Cultura escolar tradicional: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Sí: 9</li> <li>○ No: 5</li> </ul> </li> </ul>	

Fuente: elaboración propia (2010)

Cuadro 7.31. Situación 7. Balance de categorías por grupos.

		ADMINISTRACIÓN	DOCENTES	FAMILIA Y ALUMNOS	TOTAL
Otras medidas para atender a la diversidad	+	1	9	2	12
	-	2	2	3	7
Trabajo conjunto del profesorado	+	1	8	2	11
	-	1	1	1	3
Cambiar la cultura escolar tradicional	SÍ	1	7	2	9
	N O	0	2	2	5

Fuente: elaboración propia (2010)

Planteamos esta cuestión porque ya en el análisis de la legislación, reflexionamos sobre cómo las políticas educativas, aunque ambiciosas en su enunciación de planteamientos basados en la Educación Intercultural, al final se limitan a la Educación Compensatoria, dirigida además sólo a un sector del alumnado. Vemos una integración pretendida como enriquecimiento mutuo, pero no en la práctica, pues se dirige sólo a un sector de la población. Pero el principal problema es que el modelo de Compensatoria no consigue, a largo plazo la promoción del alumnado con el que trabaja y como señala Martín Rojo (2003), no forma parte de un plan global de integración en el

sistema de enseñanza. No es que busque la segregación, pero al final ésta se produce ya que la compensación fracasa y los alumnos no salen del programa con lo que al final la desigualdad se incrementa. Uno de los peligros de este modelo es que se convierta en un mecanismo de exclusión social y marginación ya que no se garantiza que los alumnos vuelvan a la enseñanza normalizada en un plazo limitado de tiempo y los alumnos implicados pueden verse en un verdadero callejón sin salida. Urge, pues, buscar nuevas formas de apoyo a estos alumnos y, por ello, planteamos esta cuestión a nuestros expertos. Tampoco los alumnos entrevistados en la primera parte de nuestro trabajo eran partidarios de los apoyos fuera del aula. Así, nos decía una niña: *“No, porque no me ayuda a seguir las clases... No me gusta salir, porque parece que soy tonta, que no me entero. Me gusta estar en clase”*. Como afirman, Stainback y Stainback (1999) todos los niños y niñas pertenecen a un grupo y, por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo.

Illán y García (1997) describieron dos modelos de atención a la diversidad del alumnado, el primero se basa en atender a los alumnos preferentemente fuera del aula y el otro que busca el trabajo de todos los alumnos, pero no forzosamente tienen que trabajar lo mismo al mismo tiempo. Encontramos que el grupo de docentes es totalmente favorable a esta medida, al contrario que el grupo de la administración y el de la familia, que creen que esta nueva medida es menos efectiva para atender a la diversidad. La presencia de varios profesores en el aula compensaría uno de los problemas que más frecuentemente encontramos en nuestras aulas: los desniveles de competencia lingüística general, que como señala Pastor Cesteros (2006a, b), además de los obvios obstáculos para la comunicación, dificultan el tener que programar para diversos destinatarios y dificultades a la hora de evaluar. De forma mayoritaria, los docentes valoran positivamente el trabajo conjunto de dos profesores ya que posibilita el apoyo en el momento en que lo requieren y favorece la integración académica y social, aunque reconocen que no es fácil ya que puede generar problemas, principalmente de coordinación entre los profesores y exige mucha relación entre ambos. Se reconoce además, que a veces se evita esta medida para evitar problemas entre ambos, pero cuando preguntábamos en las entrevistas a los alumnos sobre la posibilidad de que trabajasen con dos profesores en el aula, los chicos no ven tanto problema: *“Sí, porque podríamos trabajar todos juntos y hacer cosas diferentes... Eso sí me gustaría”*.

Se apunta además que no *“es tan fácil el apoyo lingüístico dentro del aula ya que nuestra cultura escolar no la favorece”*. En la estructura de nuestras clases prima, sobre todo, el trabajo individual y la atención al profesor (Pastor Cesteros, 2006a, b; Villalba y Hernández, 2004c). La consecuencia más directa es que se deja poco espacio para el trabajo cooperativo y la

---

interacción, aspectos básicos para consolidar un idioma. La investigación educativa (Aguado Odina, 1996a; Díaz Aguado, 1996, 2003; Morales Orozco, 2006) ha puesto de manifiesto el beneficio que supone para este tipo de estudiante inmigrantes extranjeros y en general para todos los niños y niñas que las actividades de la clase estimulen el aprendizaje cooperativo, las interacciones entre profesores y estudiantes, la reflexión y el autoaprendizaje, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes en cuanto a estilos de aprendizaje, motivacionales y comunicativos. La opción por tanto, pasaría por construir una nueva cultura escolar, que trascendiera de la idea de un profesor y un grupo de alumnos hacia nuevas soluciones que pasan por el trabajo cooperativo y conjunto del profesorado. Sería recomendable facilitar en los centros educativos mayores niveles de autonomía en la gestión de recursos, tanto materiales como humanos y asesoramiento permanente en el diseño de proyectos educativos interculturales, como el plan de centro, selección de materiales, vías de participación de la familia, la comunidad...

¿Pero cómo se puede facilitar el trabajo conjunto de varios profesores en el aula? Parece oportuno dotar de modelos pedagógicos que sustenten la práctica. Diversos autores (Comisión Europea, 2006; Valls y otros, 2010) tras un exhaustivo estudio sobre las teorías, reformas y resultados de los sistemas educativos europeos en el proyecto han identificado tres formas de agrupación del alumnado y de distribución de los recursos en cada uno, en los que nos apoyaremos en nuestro trabajo:

- 1) Mixture.
- 2) Streaming.
- 3) Inclusión.

El *modelo mixture* define las clases tradiciones donde todo el alumnado está con un único profesor. Parte de que todo el alumnado debe recibir una misma educación, independientemente de sus características individuales. Este modelo ha mostrado serias dificultades para atender al alumnado diverso, lo que hace oportuno buscar otros modelos.

El *modelo streaming*<sup>44</sup> hace referencia a adaptar el currículo a diferentes grupos de alumnado basándose en sus habilidades dentro de una escuela. Según la Comunidad Europea (2006:6), es la respuesta que algunos sistemas educativos dan cuando la modalidad anterior fracasa, como forma de atender a la diversidad del alumnado y de niveles de aprendizaje presentes en las aulas. Consiste en separar al alumnado por niveles de rendimiento (en

---

<sup>44</sup> En el contexto americano se usa el término “tracking”. De manera parecida, en el Reino Unido usan el término “setting”.

diferentes aulas o dentro del aula, en todas o algunas asignaturas), se incrementa también el número de recursos humanos para atender a ese grupo.

Encontramos que esta práctica viene siendo común en España y ha sido ilustrada a lo largo del trabajo. En la mayoría de centros, el sistema de apoyos de Educación Compensatoria y atención a los alumnos con necesidades educativas se basan en este modelo. La enseñanza del español al alumnado extranjero también se plantea en muchas ocasiones desde el modelo “streaming”. La literatura científica ha encontrado efectos negativos del streaming en la calidad y la equidad de la enseñanza. Muestra como los estudiantes a los que se coloca en los grupos de nivel más bajo tienden a ver reducidas las horas que pasan en actividades de enseñanza y reciben menos estimulación para pensar críticamente. Se señala también, como sistemáticamente, se les expone de forma notable a menos contenido, a habilidades de más bajo niveles. En definitiva, reciben una educación de inferior calidad, se reduce su autoestima y aumenta su probabilidad de abandono escolar (Braddock y Slavin). Muchos de estos problemas han sido denunciados a lo largo del trabajo. En definitiva, en vez de acelerar los aprendizajes de estos alumnos los reducen y se incrementan las desigualdades entre los grupos. Los resultados de PISA (OCDE, 2007) muestran los efectos negativos de la práctica del “streaming” en los resultados académicos de los estudiantes. El citado informe muestra cómo los estudiantes que asisten a aquellas escuelas en las que existen prácticas de separación por niveles obtienen peores resultados que los que asisten a escuelas donde no se aplican.

La alternativa al “streaming” como respuesta a la diversidad viene desde el *modelo de inclusión*, ampliamente definido y defendido en el marco teórico. Este modelo alberga medidas educativas alternativa a las dos opciones anteriores. Este modelo no parte de la adaptación del contenido al nivel del alumno, sino que se centra en proporcionar el apoyo necesario en un entorno compartido y con un mismo contenido de aprendizaje, de esta manera el currículo ordinario se hace accesible a todo el alumnado. Para ello se introducen ayudas que faciliten su seguimiento que van desde profesorado de apoyo, ayuda entre pares, voluntariado... Se propone también el aprendizaje cooperativo como alternativa a la agrupación por niveles, donde se ha demostrado que todo el alumnado se beneficia de él (Braddock y Slavin, 1992; Johnson, Johnson y Houlubec, 2000). El aprendizaje dialógico parte también de la cooperación entre el alumnado en grupos heterogéneos dentro del aula. Promueve el aprendizaje a través del diálogo entre todos los agentes educativos que interactúan con el alumnado (Elboj y otros, 2002; Flecha, 1998). Desde el aprendizaje dialógico se incluye la participación de diversos tipos de profesionales voluntariado y familiares en las aulas.

---

Muchas de las propuestas realizadas por nuestros grupos de expertos van en esta línea (profesores de apoyo dentro del aula, cambios en el tradicional sistema de apoyo...).

Finalizamos el capítulo con una reflexión realizada por Mariano Fernández Enguita (1998:78), que insta al trabajo en los centros, al compromiso de los docentes y de alguna manera, al cambio de la cultura escolar por otra comprometida con la sociedad a la que debe servir:

*“La inercia de una Administración que solidifica la organización escolar como una estructura burocrática y el ensimismamiento y el enclaustramiento (nunca mejor dicho) del profesorado, que la reducen a un caótico agregado, suma o montón de individuos, impiden a los centros funcionar como un sistema ágil, flexible y eficaz, comprometido con la sociedad a la que debe servir... La falta de una cultura profesional que socialice adecuadamente a los componente de la profesión, asegurando que interioricen en grado suficiente las normas de conducta y rendimiento que le son específicas y de otra parte la ausencia de mecanismos de control interno y externo adecuados para disuadir a los que incumplen esas normas, hace que la mayoría de los intentos innovadores de las Administraciones y en especial, cualquier propuesta de que el profesor se responsabilice de algo que no sea su clase y su aula, tropiezan con una denodada resistencia”.*

*“Un mapa del mundo en el que no esté incluida la utopía, no merece la pena ni mirarlo” Oscar Wilde.*

## CONCLUSIONES

Llegado al término de la investigación, durante nuestro viaje han ido surgiendo nuevos retos e interrogantes. Realizaremos pues, balance de todo lo aprendido y en qué grado y de qué manera se han respondido nuestras preguntas iniciales.

### **1. Conclusiones teóricas y algunas cuestiones prácticas**

Las conclusiones extraídas se presentan siguiendo el esquema de los objetivos que nos habíamos propuesto. La elaboración de las mismas ha sido paralela al proceso de investigación. Se exponen las principales a continuación.

#### **1. Teorías y modelos educativos para gestionar la diversidad cultural del alumnado en la escuela.**

Un primer paso en nuestro trabajo ha sido el estudio de los modelos educativos para responder a la diversidad del alumnado en la escuela y en especial a su diversidad cultural. Estos modelos (asimilador, compensatorio, multicultural e intercultural) tienen su base en diferentes teorías educativas; en concreto, nosotros hemos estudiado dos, la del déficit y la de la diferencia. A su vez, éstas subyacen en las diferentes políticas educativas vigentes en nuestro país, como puede verse en la LOE, la actual ley orgánica de educación vigente en nuestro país, así como en la normativa en curso en nuestra comunidad: el Plan de Atención a la Diversidad. Nuestro propósito ha sido descubrir las teorías y modelos educativos desde los que se gestiona la diversidad. Así, hemos comprobado cómo se hace una mención específica a la calidad de la educación y a la equidad, para garantizar la igualdad de oportunidades, en los principios de la LOE. Se hace referencia también al principio de inclusión, como único camino para garantizar el desarrollo de todos, favorecer la equidad y la cohesión social. Se concibe la atención a la diversidad como una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a

---

todo el alumnado. En cuanto al alumnado de incorporación tardía, se promueve la creación de programas específicos para el aprendizaje de la lengua, de manera simultánea siempre a su escolarización en grupos ordinarios. Otro aspecto observado es que el alumnado extranjero deja de estar englobado junto con el alumnado de necesidades educativas especiales y vinculado de manera directa a las dificultades de aprendizaje. Observamos pues, una evolución conceptual hacia el modelo inclusivo.

El Plan de Atención a la Diversidad de la Junta de Castilla y León incluye el denominado Plan Específico de Atención al Alumnado Extranjero. Encontramos que, aunque se propugna explícitamente la Educación Intercultural, sólo uno de los objetivos se dirige a toda la población, quedando reducidos el resto a la población que presenta la carencia. Vemos, por tanto, una clara influencia de la teoría del déficit. Así mismo, se propugna el principio de inclusión educativa, motivo por el cual su escolarización será siempre simultánea a la de su grupo ordinario, con el que, en principio, compartirá la mayor parte de su horario semanal. En nuestra investigación ya hemos visto cómo éste presupuesto es incumplido en numerosas ocasiones, bajo pretextos de mejoras en la integración del alumnado. Se propugna la Educación Intercultural como valor, pero las medidas se dirigen sólo a una parte de la población. No aparece ninguna consideración hacia las lenguas maternas del alumnado ni a la importancia que éstas tienen en el aprendizaje de las segundas lenguas.

En definitiva, una cosa es lo que la normativa defiende como deseable y otra muy distinta las medidas que luego se desarrollan. Así, la normativa defiende el fomento de modelos interculturales, pero las medidas desarrolladas se organizan bajo el modelo de educación compensatoria. Aunque se habla de la diversidad como riqueza, las medidas que se propugnan la tratan como un déficit que hay que compensar.

## **2. El papel que tiene la lengua en la integración del alumnado inmigrante.**

Reconocemos el aprendizaje de una segunda lengua por niños y jóvenes inmigrantes como un caso particular de aprendizaje de las lenguas, tanto por las condiciones en las que se realiza como por la consideración social de los aprendices y el uso que hace de la nueva lengua. El estudio de los factores que tienen relevancia en el aprendizaje del español, así como el análisis de las principales investigaciones realizadas sobre Educación Intercultural, ponen de relieve algunas premisas en las que se deberían apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular por parte del alumnado de incorporación tardía.

En primer lugar, merece especial consideración la influencia de la L1 en la adquisición de la L2. El análisis contrastivo ha puesto de manifiesto la influencia de la lengua materna en los aprendizajes de sucesivas lenguas, a través de los diferentes estadios por los que atraviesa el aprendiz de una segunda lengua antes de adquirir el nivel de lengua meta. La principal aportación a nuestro campo de estudio es que dichos estadios son sistemáticos y dan lugar a una serie de gramáticas intermedias. El análisis de los errores en el aprendiz nos puede ayudar a determinar la etapa en la que se encuentran nuestros alumnos. La hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins argumenta a favor de la influencia de la lengua materna del alumnado, como apoyatura de los nuevos aprendizajes.

Ha quedado patente la influencia que tienen los factores afectivos en el aprendizaje de la nueva lengua. Esto se traduce en la existencia de un choque cultural, ya que la entrada en la nueva cultura supone un fuerte impacto emocional, debido a las diferencias existentes entre la cultura de origen del aprendiz y la cultura de la lengua meta. También se manifiesta mediante la hipótesis de la pidginización, que explicaría la lengua fosilizada de algunos aprendices, mucho tiempo después de llegar a nuestro país, pues la lengua ha quedado reducida exclusivamente a garantizar la mínima comunicación. La distancia social y/o psicológica experimentada por el aprendiz respecto a la nueva sociedad serviría como explicación. Otro factor influyente a la hora de planificar el aprendizaje de la lengua es la edad de los aprendices, sobre todo a la hora de decantarnos por un tipo u otro de metodología en la enseñanza de la lengua.

No podemos olvidar el valor que tienen la motivación y las actitudes en cualquier aprendizaje y, en concreto, en el lingüístico. El lenguaje tiene un eminente componente social, ya que se adquiere y se incorpora desde la interacción social, regula y controla los intercambios sociales y nuestro alumnado lo incorporará en la medida en que le sirve para aprender cosas o para relacionarse con los demás.

### **3. Políticas lingüísticas de atención al alumnado extranjero de las diferentes comunidades autónomas: las aulas de inmersión lingüística.**

La llegada de un gran número de alumnos inmigrantes ha modificado el contexto social y humano de nuestro país. Fruto de ello es la promulgación de nueva legislación que contempla retos a los que nuestro sistema educativo y la escuela deben hacer frente, como la incorporación tardía de este alumnado, el aprendizaje de la lengua vehicular, la Educación Intercultural o

---

la distribución del alumnado en las diferentes escuelas. Una reflexión más profunda sobre la normativa nos hace ver cómo ésta nos marca el tipo de educación que queremos y el tipo de educación que la sociedad encomienda a la escuela, los valores que son deseables y, en definitiva, el tipo de persona que queremos construir. Nuestro propósito ha sido hacer visibles los valores que esa educación marca: la inclusión o exclusión del sistema, la integración, la equidad o la igualdad de oportunidades.

Nuestro análisis legislativo ha recorrido desde la Ley General de Educación (1970) hasta la Ley Orgánica de Educación (2006), revisando posteriormente los desarrollos normativos para la atención al alumnado inmigrante realizados por las diferentes comunidades autónomas en el ejercicio de sus competencias.

En cuanto a las leyes orgánicas, vemos una evolución clara: la normativa más antigua recoge la presencia del alumnado inmigrante prácticamente de una manera anecdótica y su presencia en las aulas se considera de una manera accidental. En un primer momento, estos alumnos son incluidos dentro del epígrafe de alumnos con necesidades educativas especiales. Esa normativa ha abandonando el carácter homogeneizador. A partir de los años noventa, encontramos un profundo cambio, desde el desarrollo de la LOGSE, que es cuando aparece el tratamiento intercultural, aunque debemos señalar que la legislación en muchos momentos ha promovido la presencia de este alumnado en las aulas en términos de asimilación, más que desde la pretensión de desarrollar una Educación Intercultural y el enriquecimiento de todo el alumnado a partir de sus diferencias.

Varias son las características que han influido en esta legislación. En primer lugar, la improvisación con la que ha surgido en muchos casos. Fruto de la celeridad y el desconcierto por los cambios sociales a los que debe responder, no siempre ha estado precedida de la reflexión y acompañada de los recursos necesarios que hubieran sido deseables. Otra característica es la variedad en la normativa encontrada en las diferentes comunidades, pues hemos encontrado que algunas han desarrollado normativa específica para atender al alumnado inmigrante (modelos, planes educativos, reales decretos, instrucciones o simplemente circulares), mientras que en otras se ha continuado con la normativa desarrollada en el territorio del antiguo MEC. Por tanto, nuestro análisis ha estado marcado por la heterogeneidad, tanto de las distintas actuaciones señaladas como del rango de la legislación. Las comunidades plurilingües cuentan con propuestas legislativas más prolijas. Un punto común de toda esa normativa es que recoge cómo debe realizarse el aprendizaje de la lengua: como aprendizaje imprescindible para la integración escolar y para realizar cualquier aprendizaje del currículo. Hemos analizado la legislación existente en el curso 2007-2008. Del análisis

establecido entre las aulas ALISO y las medidas similares (aulas de inmersión) creadas en el resto de comunidades autónomas, podemos, en consecuencia, establecer una serie de conclusiones. En primer lugar, si comparamos los objetivos que pretenden, vemos que su finalidad prioritaria es la adquisición de la lengua en el menor tiempo posible, seguida de la consecución de una rápida integración escolar. Mínimas son las comunidades en las que se trabajan además competencias básicas en otras áreas, como en Murcia y en Andalucía. Apenas encontramos presencia de la Educación Intercultural como objetivo y tampoco se le da ninguna importancia a la lengua y a la cultura de origen del alumnado.

En cuanto a los destinatarios atendidos, algunas aulas se centran sólo en Secundaria, aunque la mayor parte acogen alumnado de Primaria y Secundaria. La normativa tampoco especifica las características de los centros donde se implantarán estas aulas, a excepción de la comunidad de Madrid, que sí propone las características de los centros idóneos para acogerlas (que cuenten con servicios complementarios, como comedor o actividades extraescolares, la aceptación del proyecto por el claustro,...). En cuanto al tamaño de los grupos de las aulas, oscila entre los 10 y los 15 alumnos. Hemos observado enormes diferencias en el proceso de incorporación a dichas aulas, aunque el recurso más utilizado es la elaboración de un informe psicopedagógico, con posterior autorización de la Dirección Provincial; sin embargo, muchas comunidades no reflejan ningún procedimiento en concreto, pudiendo este proceso estar en manos del tutor exclusivamente. Resulta llamativa la escasa participación de las Comisiones de Escolarización en dicho proceso, pues fueron creadas en su origen para garantizar la adecuada distribución del alumnado en los centros educativos.

Con respecto al tiempo de permanencia en las aulas, encontramos distintas situaciones, que van desde tres meses (Castilla y León, Asturias o Galicia) hasta un curso escolar. En cuanto al tiempo máximo de estancia, la tónica general es que no sea superior a un curso escolar, aunque existen diferencias temporales en cuanto a la duración del recurso y se puede realizar el apoyo de forma permanente, en un trimestre completo, de forma interrumpida, en días alternos, o mediante escolarización compartida. Las entrevistas a distintos profesionales sobre el funcionamiento de estas aulas han puesto de manifiesto cómo los límites temporales de permanencia del alumnado son muy difusos y en raras ocasiones se respetan, existiendo una tendencia a prorrogar la estancia del alumnado.

La disparidad en la formación exigida al profesorado que trabaja en estas aulas es otra de las conclusiones aparecidas tras nuestra exploración. En líneas generales, el acceso a estas aulas se realiza a través de comisión de servicios, a la que pueden acceder los funcionarios de carrera. En la

---

normativa no se hace referencia a ninguna formación específica previa, salvo excepciones, como por ejemplo, la comunidad de Madrid que sí que exige que el profesorado cuente con formación en Español como Lengua Extranjera. En nuestra opinión, se hace una consideración marginal de la enseñanza de la L2, al no requerir ninguna cualificación al profesorado, a diferencia, por ejemplo, de lo exigido en los programas bilingües desarrollados en muchos centros educativos, donde los requisitos reclamados al profesorado son innumerables. Da la impresión de que el único requisito es hablar español y que, en consecuencia, cualquier persona nativa puede hacerlo.

En cuanto a la organización del recurso, hemos encontrado diferencias importantes a la hora de gestionar y organizar estas aulas. Algunas son fijas, están situadas en un centro, recibiendo alumnado de ese centro y de otros, y otras son itinerantes, desplazándose el profesorado a aquellos centros donde resultan más necesarias. La principal diferencia encontrada es que las segundas facilitan la integración del alumnado desde el comienzo. Además, permiten a los centros familiarizarse con su propia diversidad. Otra ventaja es que hacen posible que el alumnado asista a las clases de áreas como Educación Física o Artística en las mismas condiciones que sus compañeros. En la mayoría de los programas, los alumnos y alumnas pasan entre 16 y 20 horas semanales en las aulas. Otro aspecto negativo es que no encontramos diferenciación del número de horas para los grupos de Primaria y Secundaria, ya que se supone que las necesidades educativas son diferentes (por ejemplo, Asturias y Murcia sí lo hacen...). El trabajo en estas aulas se centra en la metodología individualizada y el trabajo en pequeños grupos, así como en la constante coordinación con el profesorado del grupo/centro. La incorporación al grupo ordinario tiene lugar una vez que se ha alcanzado el nivel lingüístico deseado, o en su caso, tras la superación del tiempo máximo de estancia en el programa. Echamos de menos un carácter más abierto en estas aulas, de tal modo que permitiera al alumnado incorporarse y salir de ellas en cualquier momento. De forma mayoritaria, los alumnos se incorporan al grupo clase con un informe de su nivel lingüístico, aunque en la mayoría de ellas no se ha elaborado ningún protocolo común de evaluación. Especial interés tienen aquellas comunidades que concretan esa evaluación de los niveles lingüísticos tomando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER), entre ellas señalamos a Madrid, Andalucía, Navarra y, recientemente, Castilla y León.

Un aspecto positivo es la propuesta que hace Madrid sobre la conveniencia de que los centros donde se hallan ubicadas las aulas ofrezcan actividades de ocio y tiempo libre, pues de esta manera el alumnado inmigrante comparte espacios de juego y de encuentro con el alumnado autóctono. Nos parece una gran propuesta, de la que el resto de comunidades deberían tomar nota.

Un elemento susceptible de mejora en prácticamente todas las comunidades autónomas es la ausencia de una programación curricular de los contenidos a enseñar, en este caso del español. Tan solo Navarra fija el curriculum del programa de Inmersión Lingüística e Integración Socio-Educativa y Canarias, en sus PADIC, concreta el curriculum de Español como Segunda Lengua en contexto escolar.

En cuanto a los documentos elaborados, se observan grandes diferencias, entre comunidades donde apenas utilizan ningún instrumento y otras como Madrid, donde hay multitud de documentos que apoyan el correcto funcionamiento de estas aulas, entre ellos: protocolos de informes psicopedagógicos, autorización de asistencia de las familias, currículos del programa, evaluación de las aulas...

#### **4. Estudio de las aulas ALISO de la provincia de Segovia como ejemplo de aula de acogida.**

Tras analizar los programas y medidas para la atención lingüística del alumnado inmigrante existentes en nuestro país, nos planteamos estudiar una en concreto: las aulas ALISO. Cuestiones como el para qué se crean y cuáles son sus principales objetivos, los destinatarios, si atienden alumnado de Primaria y Secundaria, su metodología,... han sido objeto de nuestras miradas. El análisis se ha realizado a través de las opiniones y testimonios de sus protagonistas.

Entre las primeras ideas que pueden encontrarse en el discurso de los docentes está la percepción de la diversidad no como algo consustancial al ser humano, sino como un problema. Todo aquello que se aparta de la norma es vivido con desconcierto y el profesorado se cree falto de recursos para resolverlo. De igual manera se percibe la diversidad cultural y étnica. Se vive como un problema que debe ser atendido exclusivamente por el profesorado de Compensatoria. Este dato nos descubre la existencia de dos sistemas paralelos dentro de la escuela: el de los tutores y el de los especialistas y la concepción de que los primeros se encargan del falso constructo teórico del “alumnado ordinario”, quedando para los segundos todo aquello que no encaja en dicho constructo.

Echamos de menos en los discursos analizados planteamientos de la diversidad en positivo, como por ejemplo ver al alumnado inmigrante como personas en vías de convertirse en bilingües o incluso en multilingües. Se olvidan otras diversidades que la escuela acogió y que en su día supusieron un reto, como el alumnado de etnia gitana, por ejemplo. En resumen, en muchos de los discursos del profesorado se asocia diferencia cultural con

---

problema, manifestación de conflictos de convivencia o malos resultados académicos.

Otro tema recurrente en nuestra investigación ha sido el proceso de escolarización de los alumnos inmigrantes y el de las llamadas *concentraciones artificiales*. Hemos encontrado escuelas con porcentaje de alumnado inmigrante muy superior al porcentaje real en este territorio. La principal consecuencia de éste fenómeno es que, en esos contextos, la educación deja de ser un recurso para salir de la exclusión y la marginación y pasa a reproducir las mismas situaciones sociales de origen de los niños. Las palabras de nuestros entrevistados han denunciado de forma mayoritaria la ausencia de utilidad de las Comisiones de Escolarización, creadas, entre otras cosas, para evitar las concentraciones de población inmigrante. La principal consecuencia de ello es clara: la construcción de dos redes escolares, o lo que es lo mismo, la existencia de “escuelas de primera” y “escuelas de segunda”. En nuestro análisis hemos visto el proceso de guetización de algunos centros que escolarizan elevados porcentajes de alumnado inmigrante y de los que la población autóctona huye. Otra idea que se ha hecho patente en los discursos escolares es la que asocia el aumento de diversidad con pérdida de calidad, extendiéndose el pensamiento erróneo de que cuanto más homogénea es una situación escolar, más calidad escolar tiene. Más adelante realizaremos algunas propuestas en torno a este tema.

Como ya comentamos, el profesorado en general no se siente preparado para atender la diversidad cultural que acogen sus aulas. En lo que respecta al profesorado novel, considera escasísima la formación inicial recibida para trabajar con alumnado de otras culturas. Las palabras de los entrevistados han puesto de manifiesto diferencias notables entre el profesorado de Primaria y de Secundaria en la vivencia de la diversidad. En general el profesorado de Secundaria vive esta situación con desánimo y estrés, acompañada de una sensación de que su formación no se ajusta a las tareas que desarrollan. Viven su profesión como especialistas en campos concretos, más que como profesionales de la educación. En general, el profesorado de Primaria está más familiarizado con la diversidad y heterogeneidad del alumnado debido, en parte, a que su formación inicial ha sido más amplia. Cuando intentamos perfilar el tipo de formación más adecuada, se propone la formación en centros y el trabajo en grupos, aunque más allá de una formación específica se insiste en una actitud positiva hacia la integración. Es necesario que la formación ayude a la difusión de nuevas prácticas educativas. Además, podrían considerarse otras medidas, como ampliar los conocimientos sobre los sistemas educativos del alumnado extranjero, o algún tipo de didáctica en la enseñanza de segundas lenguas, que les capacite para ayudar a aquellos alumnos que no conocen la lengua. Creemos que es

importante que esta formación sea para todo el profesorado y no solamente para un grupo específico de profesionales que se encarga de la educación del alumnado inmigrante, pues esta es una exigencia ineludible para avanzar hacia la Educación Intercultural.

En cuanto a la organización concreta de las aulas ALISO, aparece en los discursos de los docentes la idea de que éstas surgen marcadas por la precipitación y la falta de organización de la administración sobre cuáles hubieran sido los mejores contextos para ubicarlas. Su implantación es vista por el profesorado casi como una maniobra política o un golpe de efecto electoral ante la alarma social surgida por la llegada masiva de inmigrantes. Una de sus principales características es la transitoriedad del alumnado en ellas, ya que uno de sus objetivos prioritarios es la rápida integración del alumnado inmigrante. Comprobamos, sin embargo, que en la realidad escolar estudiada, esta intervención puntual, de un máximo de tres meses, tiende a alargarse en el tiempo. Las explicaciones dadas se centran en la ausencia de nuevo alumnado que entre en el programa, motivo por el cual la administración insiste en que los alumnos continúen en el programa. Vemos, así, una inversión entre fines y medios, pues las necesidades del recurso – mantener un número mínimo de alumnos y alumnas- son prioritarias frente a las necesidades del alumnado.

Aunque las instrucciones marcan claramente que los destinatarios deben poseer un nivel nulo de español, muchos profesores insisten en que esto no se cumple. Se propone que de alguna manera ellos participen en el proceso, actualmente en manos de la administración, a fin de garantizar la correcta selección de los alumnos, sobre todo porque el nivel de conocimiento de la lengua no se corresponde con el exigido en el programa.

Echamos en falta una planificación más seria de lo que se pretende con el recurso, ya que en muchas ocasiones las excepciones a la normativa perjudican gravemente el funcionamiento del programa, aunque en ocasiones estas acciones se acompañan de argumentos a favor de la integración del alumnado. El resultado conseguido no es otro que el falseamiento y la desnaturalización del recurso. Por tanto, se debe promover la reflexión para la consecución de unos planteamientos educativos más sólidos sobre lo que se quiere alcanzar con el recurso.

En general, los docentes sí valoran las aulas en la primera acogida del alumnado inmigrante y para aprender un nivel básico de lengua. De alguna manera les brindan un modelo de escuela, de aula... No debemos olvidar que en muchos casos sus escuelas de origen distan mucho de las nuestras y algunos de estos alumnos jamás han estado escolarizados. Aunque tampoco podemos obviar la enorme distancia que existe entre el modelo educativo de

---

escuela que se les brinda en las aulas de inmersión y el que luego se van a encontrar. No obstante, es incuestionable el valor de las aulas como espacio de acogida y como espacio afectivo que ofrece al alumnado seguridad y menos competitividad.

Criticamos la forma en que se realiza la enseñanza del Español como Segunda Lengua, es decir, cómo se enseña y cómo se aprende la lengua. Echamos de menos una metodología clara en la base de esta enseñanza, hecho que se observa en las actividades que se plantean en el aula, alejadas de los actuales métodos comunicativos de enseñanza de las lenguas extranjeras. Otro problema constatado es la falta de un diseño curricular específico de la lengua que debe enseñarse en estas aulas. Aparecen en los discursos de los profesores constantes referencias a la falta de objetivos, al qué y cómo enseñar y, sobre todo, al cómo evaluar los niveles comunicativos de entrada y salida del aula. La existencia de pruebas estandarizadas comunes para evaluarlo parece oportuna y urgente, tomando como referencia siempre el MCER, como se ha venido defendiendo a lo largo de nuestro trabajo.

Un problema señalado en todos los discursos (profesorado, alumnado, familias y orientadores) es la dificultad de acceder a los aprendizajes, complicación que aumenta en el caso de ESO, como afirma el alumnado entrevistado, con dificultades en vocabulario específico y la comprensión de algunas expresiones específicas propias de cada área. En el marco teórico ya se ha visto cómo el tiempo mínimo de adquisición de la lengua de instrucción, es decir el que implica el uso de habilidades lingüísticas académicas, rondaría alrededor de los cinco años.

En todos los discursos se señala la conveniencia de que el alumnado asista a aquellas áreas donde pueda estar integrado, por ejemplo, Educación Física o Educación Artística, requisito que no siempre se cumple, pues entre otros motivos se alude a las dificultades de organización y a la confección de los horarios. Observamos cómo la articulación del horario del alumnado de las aulas de inmersión normalmente está en función de las exigencias de las aulas de referencia y no de sus propias necesidades.

Se insiste además en el elevado número de horas que los alumnos pasan en el aula de acogida (alrededor de cinco diarias). Tanto los docentes como el alumnado que ha asistido a ellas proponen que la estancia sea menor: dos o tres horas al día. Este argumento no es compartido por la administración que insiste en la necesidad de aprovechar y optimizar al máximo los recursos.

Constatamos la variedad de las formaciones poseídas por el profesorado que imparte clase en estas aulas, que carecen en su mayoría de formación

específica de ELE. Observamos también una limitación en sus funciones, que se reduce sólo a la enseñanza de la lengua, aunque la normativa propone también la coordinación con los tutores y orientarles en su trabajo, aspectos en la actualidad totalmente desatendidos.

En cuanto al grado de satisfacción, el profesorado de las aulas manifiesta el poco reconocimiento de su trabajo. Tienen la percepción de que las aulas suponen una manera de “quitarse a los chicos de encima”. Estas aulas suponen una solución cómoda y un desahogo: permite a los tutores no enfrentarse al trabajo con este alumnado.

Hemos constatado una mejor integración en aquellas aulas de acogida que reciben alumnado del propio centro. El aula ALISO parece coexistir con las demás aulas, sin llegar a integrarse en los contextos, como pequeños islotes anexos, aunque el alumnado de las aulas se siente muy apoyado y atendido por sus profesores y reconocen que esta ayuda es mayor que la que reciben sus compañeros autóctonos.

Hemos comprobado la diferencia de trayectorias educativas entre alumnado inmigrante y autóctono. A tenor de las estadísticas oficiales, una gran parte del alumnado extranjero no titula en Educación Secundaria. Otro problema visto es la ausencia de estadísticas oficiales sobre el número de inmigrantes que promocionan en las diferentes etapas, así como los escasísimos estudios sobre sus trayectorias académicas. Más adelante propondremos algunas ideas para este problema.

Constatamos una ausencia total de las lenguas de origen del alumnado inmigrante en la vida académica. No se las otorga ningún valor. Olvidar su lengua materna, o no hacerla presente, significa no valorar su identidad, aquello que aportan a la escuela. En general, en los discursos del profesorado la lengua materna es percibida como una rémora en su integración y no como una riqueza. En la práctica, se equipara el desconocimiento de la lengua de la escuela a una dificultad de aprendizaje.

Respecto de la gestión que los centros hacen de la lengua y cultura que el alumnado extranjero aporta podemos observar que es un bien desperdiciado; en el mejor de los casos las actividades propuestas tienen un claro matiz anecdótico y folclórico. Echamos en falta respuestas organizativas de los centros, encaminadas a la acogida y al respeto a las diferentes lenguas y culturas y, sobre todo, experiencias interculturales en las que participe todo el alumnado. Recogemos quejas en los discursos del profesorado sobre la implicación que debería tener todo el profesorado en los planes de acogida y no sólo el de Educación Compensatoria.

---

## **5. Orientaciones didácticas para la enseñanza/aprendizaje de la lengua vehicular a alumnado de incorporación tardía.**

Del análisis de las entrevistas y de las opiniones expresadas por los expertos en la técnica Delphi, podemos extraer una serie de conclusiones que nos ayuden a perfilar los procesos de enseñanza del español como lengua vehicular. A lo largo del estudio de la literatura científica y de la investigación han aparecido una serie de puntos candentes, que han puesto de manifiesto que, en muchas ocasiones, no existe una concordancia entre teoría y práctica, entre la normativa y la realidad del día a día, pero también revelan una serie de acuerdos sobre las prácticas más deseables.

Los actuales procedimientos de escolarización del alumno inmigrante están produciendo segregación y desarrollo de corrientes xenófobas en nuestra sociedad. Se percibe el número de inmigrantes en los centros como un problema que resta calidad en la enseñanza, percepción, por otra parte, que sería deseable analizar y desmontar. Esta apreciación, paradójicamente, es compartida también por el alumnado inmigrante y sus familias. En el fondo, lo que esta percepción esconde es que a mayor diversidad cultural en los centros, hay una disminución en los aprendizajes y, por consiguiente, disminuye la preparación para el futuro. La clave estaría en hacer entender que esto no ha de ser necesariamente así, explicarlo y argumentarlo, para que las familias autóctonas se queden en los centros. Del análisis de opiniones y discursos se concluye que no existe un consenso social en cuanto a la manera y los procedimientos que deben utilizarse en la escolarización de este alumnado. Se oscila entre valores contrapuestos, entre la integración y la segregación. Sí podemos afirmar que los docentes son menos favorables a que este alumnado sea escolarizado en un par de centros concretos. Urge, por tanto, un debate social sobre los procedimientos a aplicar en estas cuestiones. Nuestra propuesta se encamina hacia la escolarización en sus barrios naturales, donde viven, lo que les permite establecer relaciones sociales con los otros niños fuera de la escuela. La solución para evitar las concentraciones artificiales de inmigrantes podría pasar porque la administraciones pusiera en marcha acciones para prestigiar aquellos centros donde se acumula un mayor número de alumnado inmigrante y que posibilitara la vuelta del alumnado autóctono, equiparando los porcentajes entre alumnado local y extranjero. Consistiría, por ejemplo, en la puesta en marcha de programas bilingües en esos centros, aspecto por el que la población autóctona ha demostrado tener gran interés (de hecho los centros que cuentan con este tipo de enseñanza no suelen ofrecer plazas libres). Deberían revisarse también las ratios de alumnado en estos centros, aumentar la dotación de profesorado de apoyo y potenciar la formación del profesorado en esos centros con planes concretos. Es un aspecto que debe retomarse con urgencia, en vías a proponer un cambio educativo que revise

los principios que sustentan la calidad de la educación y los peligros que estas dinámicas tienen para la consecución de la equidad social.

Es el tema de la formación del profesorado, en concreto en interculturalidad, otro de los puntos que nos parece clave para cambiar la realidad escolar. Existe acuerdo, como ya hemos comentado, en que esta formación se realice desde los centros, incentivando el trabajo en grupo del profesorado y la reflexión sobre la propia práctica (a excepción de la administración, que sigue siendo partidaria de la formación especializada). De esta manera se garantiza que dicha formación llegue a todo el profesorado y no sólo a aquellas personas más interesadas en estos temas. Este tipo de formación es específica para un contexto determinado y permite soluciones encaminadas a resolver los problemas concretos de cada centro.

A lo largo de todo nuestro trabajo se ha suscitado la reflexión sobre cuál es el lugar más idóneo para el aprendizaje de la lengua, si ésto es un hecho exclusivo del aula de inmersión o contrariamente debe realizarse en el aula de referencia. Encontramos dos tendencias contrapuestas: por un lado, la administración cree que ese aprendizaje se produce necesariamente fuera del aula de referencia y que correlaciona con el número de horas de apoyo recibido. Contraria es la opinión del profesorado, que lo entiende como un proceso continuo: la lengua se aprende en clase, en el recreo y jugando al fútbol. Vemos que la filosofía inclusiva ha ido calando en el profesorado. El estudio de nuestro marco teórico y también nuestro trabajo de investigación ponen de manifiesto cómo el planteamiento del aula de inmersión como aula cerrada, es decir, como lugar exclusivo de aprendizaje de la lengua, consigue justamente el efecto contrario: el desarraigo y la desintegración del alumnado. Esa consideración implica, además, condicionar el progreso académico del alumnado exclusivamente al conocimiento de la lengua. La experiencia de otros países, como Canadá, y la de algunas experiencias de trabajo compartido entre el aula de referencia y el aula de acogida, analizadas en nuestro trabajo nos deben servir como referencia a la hora de plantear estos programas. El trabajo conjunto desde ambos contextos permite una mejor integración en el alumnado, dando paso a medidas más inclusivas, es decir, atender al alumno desde el aula y darle herramientas que le sirvan para estar en ella, dotándole de la lengua que va a requerir para seguir las diferentes asignaturas. Obviamente, ello obliga a establecer un tiempo máximo de estancia en el aula, a fin de garantizar que no se convierta en un sistema paralelo al sistema ordinario de la clase, y a fijar un límite de estancia diaria, evitando así que el alumnado esté toda la jornada escolar en ella (recordemos la propuesta de Besalú y Vila [2007] que aconsejaba que el horario en el aula no superara las doce horas semanales). Debe garantizarse, además, la asistencia desde el primer momento a aquellas áreas que faciliten su integración, como Educación Física, Música o Artística. Para ello debe

---

evitarse que el horario del aula de acogida esté supeditado al del aula de referencia. En resumen, a mayor integración, más posibilidades que el alumnado se incorpore con éxito al dominio de la lengua, fomentando que sea el contacto directo y la interacción con sus iguales los que desencadenen los aprendizajes.

Habría que replantear, por tanto, la ubicación de las aulas. Es necesario que estén ubicadas en centros que quieran acoger el proyecto. No puede ser que la administración determine unilateralmente su establecimiento. Debe someterse a consideración o bien que todos los centros con alto porcentaje de alumnado inmigrante cuenten con una, o bien que tenga un carácter itinerante. Debe evitarse la desubicación del alumnado que está a caballo entre dos centros. Creemos, además, que es una solución más ecológica y que permite que los chicos se integren en sus centros y a los centros familiarizarse con su propia diversidad. De esa manera aprenderán a gestionar su diversidad y no a vivirla como un problema que es preferible arrojar fuera.

Otro aspecto que debe replantearse, en nuestra opinión, es el de los destinatarios que asistirán al programa y diferenciarlo en función de las edades. Ha quedado claro que no se necesita el mismo nivel de lengua para seguir una clase de 2º de Educación Primaria que una de 4º de la ESO. En las primeras edades los alumnos adquieren de manera natural la lengua en el contexto clase y debe primarse, sobre todo, su integración y adaptación social. Obviamente, la llegada de alumnado de incorporación tardía en la ESO, en algunas ocasiones sin una alfabetización previa, sí debe plantearse desde la asistencia a determinados programas o aulas de inmersión para posibilitar su acceso a las áreas y para que disfruten de las mismas experiencias y oportunidades educativas que sus compañeros.

Debe perfilarse en manos de quién está el proceso de selección del alumnado. Todas las voces apuntan a que este proceso no puede ni debe estar en manos de la administración. Debe estar en manos de aquellos profesionales que están capacitados para valorar la lengua del alumnado y que, en el día a día, trabajan con esas situaciones. Entre otros deberían tomar parte orientadores, profesores de compensatoria y los profesores de las aulas de inmersión.

Dignificar la enseñanza del español a inmigrantes pasa también por dignificar la figura de aquellos que trabajan en esos programas. De nuestro análisis se desprende la ausencia de una conciencia clara sobre los requisitos y competencias para el desempeño específico del trabajo en estas aulas. Un primer paso es el reconocimiento de un perfil profesional, que contemple la formación específica en didácticas del Español como Lengua Extranjera y

una formación en el campo de la diversidad. Una planificación más racional del recurso llevaría también al diseño curricular sobre los contenidos a enseñar y sobre el nivel lingüístico a alcanzar. La existencia de un currículo oficial ayudaría con la precisión de los niveles lingüísticos a conseguir, realizada en muchas ocasiones de manera impresionista. Debe retomarse, por parte de las administraciones, la evaluación de los niveles lingüísticos de estas aulas. Resulta imprescindible partir de las propuestas del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, como en la enseñanza del resto de las lenguas extranjeras.

No podemos olvidar que no acceder a la lengua de instrucción lleva a la no titulación. Las numerosas estadísticas oficiales han denunciado la diferencia entre los niveles educativos alcanzados entre población autóctona e inmigrante. Esto pone de manifiesto que aunque nuestro sistema escolar asegura la incorporación a la escuela de todos los niños y niñas en la etapa obligatoria, no garantiza de igual modo que disfruten de ella de la misma manera en cuanto a la riqueza y la calidad de lo que se vive en la escuela, de cómo y de lo que se aprende en ella. Hay otros aspectos que influyen en la diferencia de trayectorias académicas como son las diferentes expectativas de las familias, dependiendo de sus nacionalidades, del nivel de estudio de los progenitores... Del mismo modo, han aparecido toda una serie de expectativas y estereotipos por parte del profesorado. Diferentes investigaciones analizadas en nuestro trabajo suscriben esta idea: cuando la presencia del alumnado inmigrante supera el 30 %, disminuyen de manera drástica las expectativas del profesorado sobre su rendimiento. Se hace necesario emprender acciones en diferentes sentidos: trabajar con las familias para mejorar sus expectativas, pero también mirar hacia los centros, estudiando los cambios que hay que hacer en el modo de trabajar, buscar experiencias que funcionen y que promuevan el éxito de todo el alumnado...

Las voces de los docentes han sido muy críticas con el actual programa de Educación Compensatoria percibiéndolo como “un callejón sin salida”. Vemos cómo este modelo no consigue a largo plazo la promoción del alumnado con el que trabaja y no forma parte de un plan global de integración del alumnado en el sistema educativo. No es que busque la segregación, pero al final ésta se produce, debido a que la compensación fracasa. El resultado es que los alumnos no salen del programa y las desigualdades se incrementan. El principal peligro de este modelo es que se convierta en un mecanismo de exclusión social y marginación, ya que no garantiza que el alumnado vuelva a la enseñanza normalizada.

Una vez adquiridos los primeros rudimentos básicos de comunicación, el alumnado inmigrante debe incorporarse a cada una de las áreas. De manera unánime, todos los docentes y alumnos han coincidido en que el nivel de

---

lengua adquirido en las aulas no les capacita para el acceso al currículo. Los actuales programas de compensatoria no parecen perfilarse como las soluciones más adecuadas para conseguir el objetivo planteado. Es necesario diseñar una intervención específica en este sentido, tarea que a nuestro juicio no está hecha. Tan sólo hay un leve planteamiento de la lengua de forma inicial, una primera fase que abarca las necesidades comunicativas básicas. Urge repensar una segunda parte, donde se una el aprendizaje de la lengua con los contenidos propios de las asignaturas.

Echamos de menos una planificación racional del recurso, la ausencia de determinación en los objetivos a alcanzar y, por tanto, la temporalización oportuna. Servirían algunas propuestas interesantes, vistas en el análisis comparativo de la legislación, como el caso de Murcia, que secuencian unos objetivos lingüísticos en unos tiempos determinados.

Proponemos replantear los procesos de enseñanza/aprendizaje hasta ahora diseñados con el profesor como mediador en los aprendizajes. Urge repensar nuestra cultura escolar, tarea complicada por otro lado, por el peso de nuestra experiencia escolar, como alumnos y también como profesores. Deben atenderse los imperativos del mundo actual, como sugiere el informe Delors, cuando marca los objetivos de la educación para el siglo XXI: aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Por tanto, sin perder el norte del modelo de inclusión, se hace necesario que nuevas metodologías entren en el aula; en nuestro trabajo hemos propuesto entre otras: el aprendizaje cooperativo, como alternativa a la agrupación por niveles, la tutorización entre iguales, apoyos dentro del aula, los grupos interactivos que se desarrollan en las comunidades de aprendizaje y que sustentan el aprendizaje dialógico y que permiten también la cooperación del alumnado en grupos heterogéneos...

Todas ellas respetan la diversidad del aula y permiten a todos los alumnos disfrutar de los mismos contenidos de aprendizaje y el currículo ordinario se hace accesible a todos los niños y niñas. Implica además, la participación de otros agentes educativos: padres, madres, voluntarios... En definitiva, una nueva cultura escolar que responde a las nuevas demandas sociales.

## **2. Limitaciones y posibilidades de la investigación**

El aprendizaje que supone la elaboración de una investigación como esta culmina con la localización de sus limitaciones y posibilidades. En el caso de la presente tesis podríamos considerar como limitación más visible su carácter local, pues se trata de un estudio realizado sobre un ámbito geográfico limitado que se podría ampliar a otras zonas. Sin embargo, y

dadas las características de la metodología empleada, no consideramos esta limitación como la más importante: la investigadora reconoce la entidad de las aportaciones ofrecidas por todos los participantes y las considera del mayor interés y significación, pues permiten, además, profundizar en el conocimiento de esta medida educativa surgida en relación con la diversidad cultural. También podría citarse entre sus limitaciones el hecho de no utilizar de manera “ortodoxa” la técnica Delphi. No obstante, no se trata de un descuido, sino de una opción decantada por el uso peculiar de esta estrategia de investigación en aras de forzar su adaptación a los objetivos de nuestra propuesta.

### **Aspectos originales**

Por otra parte, el estudio abre nuevas líneas de investigación que podrían descender a algunos de los aspectos tratados. Los estudios realizados en España sobre las aulas de inmersión lingüística para alumnado de incorporación tardía, son escasos y tienen carácter descriptivo. Sería deseable realizar estudios que contemplaran otros aspectos: experimentación con nuevas metodologías, enseñanza conjunta de la lengua en el aula de acogida y en el aula de inmersión,... Sería deseable contar con estudios de Educación Intercultural desde una perspectiva que afecte a todo el centro, poniéndose en marcha modelos educativos que lo desarrollen y dirigida a todo el alumnado. Otra propuesta interesante sería la de realizar estudios sobre la calidad educativa en centros con alto porcentaje de alumnado inmigrante, donde se hayan emprendido acciones para prestigiarlos, para después analizar los resultados conseguidos. Son necesarios estudios sobre las trayectorias académicas del alumnado inmigrante y programas que busquen su igualación con las de los autóctonos. Sería conveniente experimentar diferentes medidas y programas para ello, evaluando sus resultados.

Descubrimos, como otra de las aportaciones de esta tesis, la posibilidad de emplear las entrevistas y la técnica Delphi como metodología para el contraste de ideas y el logro de consensos. Recogemos en este punto las palabras de Imbernón en defensa de las opiniones compartidas, y necesariamente subjetivas, del profesorado:

*“Sería ideal reivindicar la subjetividad del profesorado como forma de producción de conocimiento educativo e incorporar su narrativa a la ética de la educación. Habría que entender la ética como praxis dialógica, basada en una relación intersubjetiva entre los compañeros, que permita lograr una visión crítica de la enseñanza, que aliente a la confrontación de preferencias y valores...” Imbernón Muñoz (2005:9).*

---

Nos permitimos recordar aquí la intención que nos ha guiado en el presente viaje: abrir un debate y una reflexión compartida sobre lo que en la escuela sucede, analizarlo y repensarlo entre todos, para así proponer una escuela más inclusiva, que haga posible no sólo el acceso de los todos los niños y niñas a la educación, sino que garantice el disfrute de unas mismas experiencias educativas.

Desde ese propósito, puede afirmarse que entre los futuros desarrollos más necesarios en la investigación educativa está el de recoger la voz de los protagonistas de la educación, algo a lo que, modestamente, hemos intentado contribuir. Ya lo dice Xavier Besalú (2010), refiriéndose a los ciudadanos de origen africano: ya va siendo hora de dar la palabra a los protagonistas de la Educación Intercultural, a todas las personas implicadas en ella y, de un modo especial, al alumnado y a las familias inmigrantes. Ya es hora de estar atentos a sus mensajes, de valorar sus percepciones, de facilitar la riqueza del diálogo. Sería una forma, como señala el propio Besalú, de ser consecuentes con la teoría y la práctica de la Educación Intercultural.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AAEKER, D. y DAY, G. (1982). *Investigación de mercados*. Méjico: Mc Graw-Hill.

ABAJO ALCALDE, J.E. (1997). La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes dobles vinculares y la apuesta por vínculos sociales y afectivos. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.

ADRIAANS, A. (1999). La ELCO en la comunidad francesa de Bélgica. En FRANZÉ, A. y MIJARES, L. (ed.). *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

AGUADO ODINA, T. (1996a). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.

AGUADO ODINA, M.T. (1996b). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Formulación y evaluación de un modelo de actuación educativa en contextos escolares multiculturales*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

AGUADO ODINA, M.T. (1999). Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales. En *Revista de Investigación Educativa*, 17 (pp 471-475).

AGUADO ODINA, T. (2004a). "Educación intercultural. La ilusión necesaria". En *Aula Intercultural*. Disponible en [www.aulaintercultural.org/article.php?id\\_article=646](http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=646) (Fecha de consulta 10 abril 2008).

- 
- AGUADO ODINA, T. (2004b). Investigación en Educación intercultural. En *Educatio siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación*, 22 (pp 39-47).
- AGUADO ODINA, T. (2004c). *Proyecto Inter. Formación de profesores en educación intercultural. Análisis de necesidades*. Comisión Europea. Informe inédito.
- AGUIRRE, S. (1995). Entrevista y cuestionarios. En AGUIRRE BATZÁN, A. *Etnografía. Metodología en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- AGUIRRE, C. (2001). *En defensa de un alejamiento progresivo de la G.U. en la adquisición de la L2*. En *Spanish Applied Linguistic*. Volumen 5, numbers 1 y 2. (pp 3-28).
- AGUIRRE, C.; VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M.T.; NAJT, M. (2008). Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza de español a inmigrantes. En *Revista Electrónica Segundas Lenguas e Inmigración, n° 1*. Disponible en <http://www.segundaslenguaseinmigración.es> (Fecha de consulta 28 de febrero de 2008).
- AJA FERNÁNDEZ, E. et al. (2000a). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- AJA FERNÁNDEZ, E. et al. (2000b). *Anuari de l'imigración a Catalunya*. Barcelona: Editorial Mediterranea.
- ALVAREZ, J.L. (2008). La investigación en educación intercultural. En *Revista de Ciencias de la Educación*, 215 (263-278).
- ALVAREZ, B. et al. (2005). Evaluación y desarrollo de la competencia de comunicación intercultural. En MILK, B. y HERRAZ, M. (coords). *Mediación intercultural en contextos socioeducativos*. Málaga: Aljibe.
- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA (1997). *Cartas a una maestra*. Madrid: PPC.
- AMÓN, J. (1987a). *Estadística para Psicólogos 1. Estadística descriptiva*. Madrid: Pirámide.
- AMÓN, J. (1987b). *Estadística para Psicólogos 2. Estadística inferencial*. Madrid: Pirámide.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. (2005). El sexo y la edad en la población inmigrante en España. Consideraciones para E/LE. En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 55. (pp 18-25).

ANDIÓN HERRERO, M. A. (2006). La inmigración no hablante de español en España: situación y características. En *Revista de Lingüística y Lenguas aplicadas*, 1. (pp 7-24).

ANDER EGG, E. (1990). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Humanitas.

APARICIO, R. (2004). La integración de los hijos de los inmigrantes de la llamada segunda generación. En *4º Congreso sobre la Inmigración en España*. Girona.

APARICIO, R. y VEREDAS, S. (2004). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1987). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Madrid: Ariel.

ARIAS, J.P. (2001) (coord.). *La gestión de la multiculturalidad en la escuela. Una propuesta de formación para el profesorado*. Málaga: Andalucía Acoge U-R. Disponible en <http://www.acoge.org/documentos.htm> (Fecha de consulta 20 de abril 2008)

ARNAU, J. (1992). Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos. En Arnau, J., Comet, C., Serra, J.M. y Vila, I. *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE-Horsori.

ARNAU, J. (2003). El aprendizaje de la L1 y la L2: relaciones e implicaciones para la política y la práctica educativa. *Jornadas altoaragonesas sobre la lengua en la Escuela*. Fraga: Marzo, 2003.

AAVV (2005). Las aulas de acogida. En *Revista Aula de Innovación Educativa*, nº 146.

AAVV (2006). *Palabras y mundos. Informe sobre las lenguas del mundo*. Barcelona: Icaria.

ARRARTE, G. (2006). *¡Adelante con la E.S.O.!*. Madrid: Edinumen.

ARROYO GONZÁLEZ, R. (2000). Criterios para la elaboración de un currículum intercultural en Melilla: Un estudio multimétodo. En *Revista Española de Pedagogía*, 216 (pp 313-340).

BÁEZ y PEREZ DE TUDELA, J. (2007). *Investigación Cualitativa*. Madrid: Esic.

BAETENS BEARDSMORE, H. (2001). La diversidad lingüística: retos y estrategias. En *Revista de Educación*, 326 (pp 63-78).

BAKER, C. y DE KANTER, A. (1983). *Bilingual education*. Lexington: Lexington Books.

- 
- BAKER, C. (1992). *Attitudes And Language*. Clevedon, Multilingual Matters.
- BAKER, C. (1997). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: ArcoLibros.
- BARANDICA, E. (1999). Educación y multiculturalidad: análisis, modelos y ejemplos de experiencias escolares. En Esssomba, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao (pp15-20).
- BARTOLOMÉ, M. (1992). *Diagnóstico de diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la Educación Primaria*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- BARTOLOMÉ, M. et al. (1995). *Evaluación de un programa de educación intercultural: Desarrollo de la identidad étnica en Secundaria a través de la acción tutorial*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- BARTOLOMÉ, M. et al. (1996). *Diagnóstico del nivel de integración del alumnado en la primera etapa de ESO y los cursos de 7º y 8º de EGB*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- BARTOLOMÉ, M. et al. (2000). *La construcción de la identidad en contextos multiculturales*. Madrid: MEC.
- BARTOLOMÉ, M. et al. (2002) *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- BARTOLOMÉ, M. (2004). Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural. En *Bordón*, 56 (pp 65-79).
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. En *Revista de Educación*, nº extraordinario (169-189).
- BARTON, L. (ed) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BAUDELLOT, J.P. y ESTABLET, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Morata: Madrid.
- BEEMAN, M. (1994). Summation priming and coarse semantic coding in the right hemisphere. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 6 (1), (pp 26-45).

BERGERE-DEZHAPI, J. (1993). *Análisis de los problemas de integración escolar de los niños y niñas de los cinco grupos principales de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

BERNAUS, M. (2004). Un nuevo paradigma en la enseñanza de las lenguas. En *Glosas Didácticas. Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, 11 (pp 3-13).

BERNAUS, M. y REYES MUÑOZ, E. (2002). Inmigración y lenguaje: responder a las necesidades del inmigrante pobre. En *Revista Anthropos: Huellas del conocimiento*, 194 (pp 178-182).

BEREITER, C. y ENGELMAN, S. (1966). *Teaching disadvantage children in the pre-school*. Nueva York: Prentice Hall.

BERNAL, J.L. y GIL, M<sup>a</sup> T. (1999). Escuelas aceleradas. Un sueño que se hace realidad. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 285 (pp 33-38).

BERNSTEIN, B. (1972). Compensory education, en Cazen, C.B. *Functions of language in the classroom*. Nueva York: Columbia University (135-151).

BERNSTEIN, B. (1989). *Clase, código y control*. Madrid: Akal.

BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.

BESALÚ, X y COSTA, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En AA.VV. *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Los libros de la Catarata (pp 49-92)

BESALÚ, X. y VILA, I. (2007). *La buena educación*. Madrid: Los libros de la Catarata.

BESALÚ, X. (2010). *Pedagogía sin complejos. Contra fatalistas y enterados*. Xátiva: L'Ullal Edicions - Instituto Paulo Freire.

BODAS, E. (2003). Las políticas de las comunidades autónomas en materia de inmigración y minorías culturales. El modelo de la Comunidad autónoma de Andalucía. En ESSOMBA, M.A. (Coord.). *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes en sentido compartido*. Madrid: Cisspraxis (pp 110-122).

BOBBIO, N. (1995). *Derecha e izquierda*. Madrid: Taurus.

BONAL, X. (1992). Escuelas aceleradas para alumnos desaventajados. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 201 (pp 60-65).

BONAL, X. (2004). Escola. La inmigració a debat: diversitat i ordenament jurídic. En *Debats*, 3 (pp 7-17).

- 
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- BRADDOCK, J.H. y SLAVIN, R. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving excellence and equality in American education*. Paper presented at the Common Destiny Conference, September 9-11, 1992.
- BREEN, M.P. (1996). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8 (pp 7-32)
- BROEDER, P. y MIJARES, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: CIDE.
- BRUNER, J.S. (1975). Language as an instrument of thought, en DAVIES, A. (eds.). *Problems of language and learning*. Heinemann: Londres.
- BRUNER, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- BRUNET, I.; PASTOR, I. y BELZUNEGUI, A. (2005). *El calidoscopio de la inmigració. La inserción educativa dels immigrants al Camp de Tarragona*. Barcelona: Portic.
- BRUNN, M. (1999). The absence of language policy and its effects on the education of mexican migrant children. En *bilingual Research Journal*, 23 (pp 319-344).
- BUENDÍA, L.; COLÁS, P. y HERNÁNDEZ, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- BUENDÍA, L.; GONZÁLEZ, D. y POZO, M.T. (2004). *Temas fundamentales de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BYRAM, M (2001). *Teaching and learning leanguage and culture*. Clevedon: Filadelfia. Multilingual Matters.
- CABALLERO, Z.B. (2000). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.
- CABALLERO, Z. (2001). *Aulas de colores y sueños. La cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.
- CABAÑAS, M.J. (2006). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares: los institutos de la ciudad de León. En [www.Mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/cabanas/actuaciones.pdf](http://www.Mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/cabanas/actuaciones.pdf). (Fecha de consulta 12 de septiembre de 2008).
- CABRERA, A. (2003). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. Almería: Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

CACHÓN RODRÍGUEZ, L. (2007). La inmigración y el mercado de trabajo en la Unión Europea. En *Cuadernos Europeos de Deusto* (pp 77-106).

CALVO BUEZAS, T. (1993). *Igualdad de oportunidades respeto a las diferencias. Integración de las minorías, tolerancia en las mayorías y educación intercultural para todos*. Madrid: CIDE.

CALVO BUEZAS, T. (1997). *Racismo y solidaridad de españoles, portugueses y latinoamericanos. Los jóvenes ante otros pueblos y culturas*. Madrid: Ediciones Libertarias. Disponible en <http://www.acoge.org/documentos.htm> (Fecha de consulta 20 de abril 2008).

CARA RODRÍGUEZ, J.F. (2003). *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: Historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela*. Almería: Delegación Provincial, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

CARBONELL, F. (1995a). *Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social, educación*. Documentos Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: MEC.

CARBONELL, F. (1995b). Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias. Madrid. En *Revista de Educación. Monográfico sobre Educación Intercultural*. (pp 53-75).

CARBONELL, F. (1995c). *Incidencia en la diversidad cultural en el primer ciclo de educación Infantil. Repercusiones educativas*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.

CARBONELL, F. (1997). Entre la oveja Dolly y las reservas indias (24-29). En *Cuadernos de Pedagogía*, 264 (pp 24-29)

CARBONELL, F. (2000). Decálogo para una educación intercultural. En *Interculturnet*. Consejería de Educación y Cultura de Murcia. Disponible en [www.cnice.mecd.es/interculturarnet/archivos/decalog.rtf](http://www.cnice.mecd.es/interculturarnet/archivos/decalog.rtf) (Fecha de consulta 4 abril 2008).

CARBONELL, F. (2002). Desigualdad social, diversidad cultural y educación. En AJA, E. et al. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp 99-118). Barcelona: Fundación La Caixa.

CARBONELL, F. (2005a). *Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate*. Barcelona: EUMO-Octaedro.

CARBONELL, F. (2005b). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

- 
- CARBONELL, F. (2006). *L'acollida. Acompanyament d'alumnat nouvingut*. Eumo, Vic.
- CARCEDO, A. (2000). La lengua como manifestación de otredad cultural o convergencia intercultural. En *Revista de Estudios Literarios Especulo*. Disponible en [http:// www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo](http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo) (Fecha de consulta 18 de diciembre de 2008).
- CARRASCO, S. y SOTO, P. (2000). Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnico-culturales en Barcelona. *II Congreso sobre la inmigración en España*. Madrid: Universidad de Comillas.
- CARRASCO, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. En *Revista de Educación*, 330 (pp 99-136).
- CARRILLO, I. (2005). *Diez valores para el siglo XXI*. Barcelona: Cisspraxis.
- CASTELLA, E. (1999). La inmigración y la escolarización de alumnado de incorporación tardía. En ESSOMBA, M.A. (coord.). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Grao.
- CASTILLA, A. (1988). Construcción de escenarios mediante integración de técnicas en prospectiva: Delphi, impactos cruzados y modelización en el ordenador. En *Revista alta dirección*, 24.
- CASTILLO, E. y VÁZQUEZ, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. En *"Colombia Médica" Vol. 34, ( pp. 164-169)*.
- CASSANY, D. (2006). Aprendizaje cooperativo para ELE. En *Encuentro Práctico de profesores de ELE*. Barcelona.
- CERVERA, A. (1997). Se llama Zarek..., es marroquí, habla árabe y está aprendiendo español. La escuela pública y el alumnado inmigrante, algunas claves para la enseñanza del español como segunda lengua a niños y niñas. En *Ofrim, diciembre* (pp. 129-137).
- CIDE (2002). *Evolución y situación del alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2001)*. Madrid: MECED.
- CIDE (2003a). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2002). En *Boletín de temas educativos*, 11. Madrid: MECED.
- CIDE (2003b). El alumnado extranjero en el Sistema Educativo Español (1991-2003). En *Boletín de temas educativos*, 12. Madrid: MECED.

CIDE (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: MECED.

CIDE (2007). *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)*. Madrid: MEC y CIDE.

COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

COLECTIVO IOE (1992a). *Estadísticas oficiales sobre extranjeros en España*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

COLECTIVO IOE (1992b). *La educación intercultural en España*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

COLECTIVO IOE (1995). *La pluralidad cultural en el sistema educativo. Posibilidades de una educación intercultural desde los valores y actitudes de los agentes del proceso educativo*. CIDE: Memoria de investigación inédita.

COLECTIVO IOE (1996). *Escolarización de los niños marroquíes en España*. Granada: Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada.

COLECTIVO IOE (2002a). *Inmigración, escuela y Mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación la Caixa.

COLECTIVO IOE (2002b). *Explotación de las estadísticas de alumnos extranjeros por sexo*. Madrid: CIDE- Instituto de la Mujer.

COLECTIVO IOE (2003). Alumnos y alumnas de origen extranjero. Distribución y trayectorias escolares. En *Cuadernos de Pedagogía*, 326 (pp 63-68).

COLL, C., BARBERÁ, E. y ONRUBIA, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. En *Infancia y aprendizaje*, 90 (pp 111-132).

COLLIER, V.P. (1987). Age and rated f acquisition of second language for academic purposes. En *TESOL Quarterly*, 21 (pp 617-641).

COMISIÓN EUROPEA (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas 8/09/2006, COM (2006). [http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc](http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc) (Fecha de consulta 24 de junio de 2010).

CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECED.

- 
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2009). Informe escolar del estado.
- CONTRERAS, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 31 (pp 61-65). Barcelona: Cisspraxis.
- CORBETT, J. y SLEE, R. (2000). An International conversation on inclusive education. En AMSTRONG, D.; AMSTRONG, D. y BARTON, L. (eds.). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.
- CORDER, S.P. (1967). *La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua*. En LICERAS, J.M. (1992). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Sintaxis.
- CORDER, S.P. (1971): *Idiosyncratic dialects and error Analysis*. IRAL, vol IX, 147.
- CORTÉS MORENO, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- COT, C. (2002). *Families marroquines i educació del seus fills al Bais Expordá*. Girona: Ajuntament de la Bisbal d'Empordà.
- CRANDALL, J. (1999). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. En ARNOLD, J. (1999). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Col. Cambridge de didáctica de lenguas (pp. 243-264).
- CRONBACH, L.J. y SHOW, R.E. (1977). *Appititudes and instructional methods*. Nueva York: Irvington Pub Co.
- CUESTA, F. y IBARRA, J. (2007). L2 en contextos educativos. Formación Permanente del profesorado. En *Linred*, V.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educacional Research*, 49 (pp 221-251).
- CUMMINS, J. (1981). Age on arrival and inmigrant second language learning in Canada. A reassessment. En *Applied Linguistic*, 1 (132-149).
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: issues in Assesment and Pedagogy*. Clevendon: Multilingual matters.
- CUMMINS, J. (1986). *Bilingualism in Education*. Nueva York: Longman.

CUMMINS, J. (1994). Knowledge, power and identity in teaching English as a second language. En F. GENESSE (Ed.) *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University press.

CUMMINS, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. En *Revista de Educación*, 326, 37-61.

CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MEC-Morata.

CURRAN, C. (1961). *Counseling skills adapted to the learning of foreign languages*. Bulletin of the Menninger Clinic 25/2: (pp 78-93).

DALLER, H. (2001). El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales. En *Revista de Educación*, 326, (pp 25-35).

DEFENSOR DEL PUEBLO (2003). *Informe sobre la escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudios empíricos*. Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/documentación/Escolarización.htm>. (Fecha de consulta 20 de abril de 2008).

DEL ARCO, I. (1999). *Currículum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Lleida.

DIAS, M.A. (1994). Prólogo. En PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid. La Muralla (9-12).

DÍAZ AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.

DÍAZ AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1996). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE. Proyecto de investigación.

DÍAZ AGUADO, M.J. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

DÍAZ AGUADO, M.J. y BARAJA, A. y ROYO, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En DÍAZ-AGUADO, M.J. *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide, (pp 101-154).

DONALDSON, M. (1978). *Children's mind*. Glasgow: Collins.

- 
- DONELLY, D. (1999). *Forecasting methods: a selective literature review*. En Media Futures Archive on Forecasting. Disponible en [www.class.edu/MediaFutures/forecasting](http://www.class.edu/MediaFutures/forecasting). (Fecha de consulta 15 de abril de 2010).
- ECHEITA SARRIONANDIA, G. (1999). Reflexiones sobre la atención a la diversidad. En *Acción Educativa Revista Pedagógica*, 102-103 (pp 30-43).
- ECHEITA SARRIONANDIA, G. (2002). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. En *Revista Studia Académica UNED*, 13 (135-152).
- ECHEITA SARRIONANDIA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Madrid: Paidós Ibérica.
- ELBOJ SASO, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Grao.
- ELLIOTT, J. (1986). *La investigación-acción en el aula*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ESPÍN, J.; MARÍN, M.A.; RODRÍGUEZ, M. y CABRERA, F. (1998). *Identidad étnico-cultural de adolescentes magrebíes un modelo de componente. Informe de investigación*. Barcelona: Universidad Central de Barcelona.
- ESSOMBA, M.A. (1999) (coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.
- ESSOMBA, M.A. (2008). *Diez ideas clave de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Grao.
- ETXCHEBERRIA, F. (2002a). Educación con alumnos inmigrantes. En ETXCHEBERRIA. *Sociedad multicultural y educación*. (123-155). Donostia: Ibaeta Pedagogía.
- ETXCHEBERRIA, F. (2002b). Programa de Lengua y cultura portuguesa. En *II Congreso sobre la inmigración en España*. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset

- FATHMAN, A. y KESSLER, C. (1993). Cooperative Language Learning in Schools Contexts. *Annual Review of Applied Linguistic*, 13.
- FEITO, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO DE ANDALUCÍA (2001). *Plan específico de atención al alumnado inmigrante*. Libro blanco por la igualdad en la educación (pp 13-26). Sevilla: CCOO.
- FERIA, A. (2002a). Mapa de la población inmigrada escolarizada. En *Cuadernos de Pedagogía*, 315 (pp 83-87).
- FERIA, A. (2002b). Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar. En *cuadernos de Pedagogía*, 315 (pp 56-60).
- FERNÁNDEZ BATANERO, J.M. (2004). "La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *En Educación y Educadores*, 7.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1995). *La escolarización del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999a). La escuela como organización: agregado, estructura y sistema. *Revista de Educación* 320, (pp 255-267).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999b). ¿Es pública la escuela pública? En *Cuadernos de Pedagogía*, 284.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. En *Papeles de Economía Española*, 98 (pp 238-261).
- FINNAN, CH. et al (1996). *Accelerated schools in action. Lesson from the field*. Thousand Dacks CA: Cowin Press.
- FISHMAN, J.A. (1976). *Bilingual education*. Rowley Mass: Newbury House.
- FLECHA, R. (1998). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FRANZÉ, A. (1998). Lo que sabía no valía. En *Ofrim/Suplementos*, nº 3. Diciembre.

- 
- FRANZÉ, A. (2000). Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad. En *Revista de Estudios de Juventud*, n° 49 (pp 67-73).
- FRANZÉ, A. y MIJARES, L. (1999). *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- FUSFELD, A.R. & FOSTER, R.N. (1971). The Delphi technique, survey and comment. En *Business Horizons*, June.
- GABRIEL, C. (2001). Metodología Cualitativa. En NAVAS, M.J. (Coord.): *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid: UNED. (pp 481-522).
- GALEANO, E. (2001). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- GALVÍN, I. (coord.) (2004). *La atención educativa al alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Praxis.
- GANDARA, P. (1999). *Review of research on instruction of limited english proficiency students: a report to the California Legislatur.* . Santa Barbara: *University of California. Linguistic Minority*
- GARCÍA ARMENDARIZ, M.V., MARTÍNEZ MONGAY, A.M. y MATELLANES MARCOS, C. (2003). *Español como segunda lengua (E-L2) para alumnos inmigrantes: propuesta curricular para la escolarización obligatoria*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- GARCÍA, J.N. et al. (1998). *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de extranjeros*. León: Publicaciones Universidad de León.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (2002). Los hijos de inmigrantes en la escuela madrileña. En HERRERA CLAVERO et al. , *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes (pp 377-386).
- GARCIA CASTAÑO, F.J., RUBIO GÓMEZ, M. y BOUACHRA, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. En *Revista de Educación*, N°345. MECD: Madrid.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y GRANADOS, A. (2000). *Interculturalidad y Educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Junta de Andalucía.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., GRANADO, A, GARCÍA-CANO, M. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En AAVV. *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. (pp 215-280) Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. (1995). *La escolarización de los niños inmigrantes en el sistema educativo español. Estudio comparado entre diferentes provincias españolas de la situación de las escuelas de los hijos extranjeros desde la perspectiva de la antropología social*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. y PULIDO, R. (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada Educación Intercultural. En Vera Vila, J. (coord.). *Educación Intercultural: diversidad e inmigración*. (pp 17-50). Madrid: Fundación Santa María.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. y PULIDO, R. (1993). Multicultural Education: some reflections on the Spanish case. *European Journal of Intercultural Studies*, 4 (pp 67-80).

GARCÍA LASO, M. (2003). *Análisis económico de la exclusión social*. Madrid: Consejo Económico y Social.

GARCÍA PAREJO, I. (1994). *Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: Una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la basa de datos relativa a la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. Proyecto de investigación inédito.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (2002). La respuestan a las necesidades educativas de los hijos de los inmigrantes en la comunidad de Madrid. Premios nacionales de investigación e innovación educativa.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (2009). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. En *Segundas Lenguas e Inmigración*, 2 (pp 109-127).

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid: de la normativa institucional a la realidad cotidiana. En *Revista de Educación* n°352 (pp 473-493).

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y GOENECHEA PERMISÁN, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuesta de mejora*. Vizcaya: Wolters Kluwer.

GARDNER, H. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The role of attitude and motivation*. Londres: Edward Arnold.

- 
- GARDNER, H. (1993). *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARRETA, J. (2000). *Diversidad cultural y educación en Québec*. Lleida. Milenio.
- GARRETA, J. (2003a). *Espejismo intercultural: la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: CIDE.
- GARRETA, J. (2003b). *La integración sociocultural de las minorías étnicas*. Barcelona: Anthropos.
- GARRETA, J. (2007). Las relaciones entre las familias inmigrantes y la escuela. Ponencia del curso *La escolarización de los inmigrantes*. Cursos de Verano: Universidad Complutense de Madrid.
- GENTILE, P. (2001). Un zapato perdido. En *Cuadernos de Pedagogía*, 308 (pp 40-43).
- GIMÉNEZ ROMERO, C. (1997). *Variables clave en la integración sociocultural en la escuela: Un análisis del contexto educativo desde la antropología social*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999a). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. (I). En *Aula e Innovación Educativa*, 81 (pp 67-72).
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999b). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. (II). En *Aula e Innovación Educativa*, 82.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Alcudía, R. y otros. *Atención a la diversidad* (pp 11-34). Barcelona. Grao.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). Hacerse cargo de la heterogeneidad. En *Cuadernos de Pedagogía*, 311 (pp 52-83).
- GLASSER, R. (1977). *Adaptative education: individual Diversity and learning*. Nueva York: Holt.
- GOENCHEA, C. (2001). Estudio descriptivo del alumnado extranjero en Galicia. En *Revista Migraciones*, 10 (pp 135-159).
- GOENCHEA, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela gallega*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- GOETZ, J.P. y LE COMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, J.M. (2003). Inmigración y escolarización en la región de Murcia. En *Papeles de Geografía*, 37 (pp 105-134).

GONZÁLEZ, L.A. (1989). Native language education: the key to English literacy skills. En BIXLER-MÁRQUEZ, G.K., GREEN, J.L. y ORNSTEIN-GALICIA (eds). *Mexican-american spanish in its societal and cultural contexts*. Brownsville: Pan American University (pp 209-224).

GONZÁLEZ BAREA et al. (2008). Fomentando la interculturalidad desde el aprendizaje cooperativo en el ámbito educativo. En *V Congreso Educación Internacional "Educación y Sociedad"*. Disponible en <http://cuadernointercultural.wordpress.com/2008/04/09/aprendizaje-cooperativo-e-interculturalidad/> (Fecha de consulta 22 de abril de 2008).

GONZALEZ RIAÑO, X.A. (2003). *El Proyecto Lingüístico de Centro*. Oviedo: Academia de la Lengua Asturiana.

GRAÑERAS, M. et al. (1999). *Las desigualdades de la Educación en España II*. Madrid: CIDE.

GRUP DE RECERCA EN EDUCACIÓ ESPECIAL (1999). *Estudi sobre l'èxit i el fracàs escolar des alumnes fills d'inmigrants estrangers africans escolaritzats a les comarques de Girona*. Girona, Departament de pedagogia de la Universitat de Girona. Documento no publicado.

GUBA, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. (148-165). Madrid: Akal.

GUILFORD, J.P. y FRUTCHER, B. (1984). *Estadística aplicada a la Psicología y a la Educación*. México: McGraw-Hill.

GUNDARA, J. (1998). Interculturalidad y xenofobia en la Europa multicultural. En BESALÚ, J. et al. *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular (28-47)*. Barcelona: Pomares-Corredor.

HAKUTA, K., BUTLER, Y. y WITT, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute.

HALEY, M. y AUSTIN, T. (2004). Las dificultades culturales y las diferencias educativas en los programas académicos de E.E.U.U. en España. En MARTÍNEZ, E. (coord.). *La oferta formativa del profesorado de E/L*. (pp 45-60). Madrid: Edinumen.

HELOT, C. y YOUNG, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary School: Why and How should migrant languages be valued? En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (pp 96-112).

- 
- HELMER, O. y RESCHER, N. (1959). Sobre epistemología de las Ciencias Inexactas. En *Futuro y presente*, 8.
- HERAS BORRERO, J. *El proyecto lingüístico de centro*. Disponible en <http://www.alonsoquijano.org/Febrero-Estudios%20de%20lingüística/Jerónimo%20>. (Fecha de consulta 24 de abril de 2008).
- HERNÁNDEZ DE FRUTOS, T. (1992). *La perspectiva de los grandes informes y la metodología Delphi*. Revista EURIDICE.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- HUGUET, A. (2001). ¿Qué entendemos por educación bilingüe? En *Revista de Educación*, 1, (pp 13-15).
- HUGUET CANALÍS, A. y NAVARRO SIERRA, J.L. (2005). *Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración*. En LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M. (eds). *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías* (pp 53-74). Barcelona: Horsori Editorial.
- HUGUET, A. y GONZALEZ RIAÑO, X.A. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en contexto bilingüe. En *Infancia y Aprendizaje*, 25 (pp 53-68).
- HUGUET, A. y VILA, I. (1996). El conocimiento de catalán y castellano en los escolares de 6º de EGB de la Franja Oriental de Aragón. En SIGUÁN, M. (coord.). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- HUGUET, A. y VILA, I. (1997). Nuevas aportaciones a la Hipótesis de Interdependencia Lingüística en escolares bilingües. En *Infancia y Aprendizaje*, 79 (pp 21-34).
- HURTADO DE BARRERA, J. (1998). *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Sypal.
- IBÁÑEZ, J. (1992). *Más allá de la Sociología*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- IGLESIAS, I. (1999). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. En *Aula Intercultural*. Disponible en [www.aulaintercultural.org/article.php?id=470](http://www.aulaintercultural.org/article.php?id=470). (Fecha de consulta 12 de septiembre de 2009).
- ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (1997). *La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria. Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona (Málaga): Aljibe.

JACOBS, G. y KLINE, L. (1996). Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom. *TESL Reporter*, 29, ( pp 21-33).

JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E. (2000). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós, Barcelona.

JORDÁN, J.A. (1992). *L'educació multicultural*. Barcelona: CEAC.

JORDÁN, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.

JIMÉNEZ GÁMEZ, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones MCEP.

JULIANO CORREGIDO, D. (1993). *Educación intercultural, escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.

JULIANO CORREGIDO, D. (1995). *Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural étnica y lingüística en la escuela española*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

KEMMIS, S. y MCTAGGART (1998). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Alertes.

KING, N. (1994). The qualitative research interview, in Cassell C. En *Qualitative methods*. London: Sages.

KLESMER, H. (1994). Assessment and Teacher Perceptions of ESL Students Achievement. En *English Quarterly*, 26 (pp 8-11).

KONOW, I. y PEREZ, G. (1990). *Métodos y técnicas de investigación prospectiva para la toma de decisiones*. Chile: Editorial Fundación de Estudios Prospectivos.

KRAMSCH, C. (1998). "El privilegio del hablante intercultural". En BYRAM, M. y FLEMING, M. (eds). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press (pp 33-34).

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.

KROCH, A. y LABOV, W. (1972). Linguistic Society of America: resolution in reponse to Arthur Jensen (1969). En *Linguistic society of American bulletin (March)*. Washington: Linguistic Society of America.

KVALE, J. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interview*. Londong: SAGE.

- 
- LABAW, P. (1980). *Advanced Questionnaire Design*. Cambridge: MA: Abt Books.
- LAMBERT, W.E. (1969). Psychological aspects of motivation in language learning. *Bulletin of the Illinois Foreign Language Teacher Association*, mayo (pp 5-11).
- LAMBERT, W.E. (1974). Culture and language as factors in learning and education. En A.F. y R.D. (eds.). *Cultural factors in learning*. Bellingham: Western Washington State College.
- LANDETA, J. (2002). *El método Delphi. Una técnica de previsión del futuro*. Barcelona: Ariel.
- LANDONE, E. (2004). El aprendizaje cooperativo del ELE: propuestas para integrar las funciones de la lengua. En *Revista Electrónica RedEle*, nº0. Disponible en [www.sgci.mec.es/redele/revista/landone.htm](http://www.sgci.mec.es/redele/revista/landone.htm) (Fecha de consulta 5 de abril de 2008).
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M.H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de las segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LAVOB, W. (1985). La lógica del inglés no estándar. *Revista de Educación y sociedad*, 4 (pp 147-170).
- LEÓN, O.G. y MONTERO, I. (2002). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- LERA, C.; MOUSTAOU, A. y ÁLVAREZ, E. (2001) *Visiones sobre el bilingüismo en las aulas de compensatoria y castellanización*. Póster presentado en las I Jornadas de Análisis del Discurso, Universidad Pompeu Fabra, 23-24 de noviembre de 2001.
- LERENA ALESON, C. (1985). *Escuela, ideología y clases sociales en la España contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- LEVIN, H. (1987). News schools for the disadvantaged. *Teacher education quarterly*, 4, vol I (pp 60-83).
- LINARES, J.E. (2007). Programas y Modelos de Trabajo con Niños y Jóvenes Inmigrantes. En *Linred*, V.
- LINDSTONE, A. y TUROFF, M. (1975). *The method Delphi: technique and applications*. Massachussets: Reading M.A.
- LLEVOT, N. (2002). El mediador escolar en Québec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. En *Revista de Educación*, 327 (pp 305-320).
- LLUCH, X. (2002). Multiculturalitat i escola: una visió valenciana. En *III Congrés de l'Escola Valenciana*.

LOFLAND, J., y LOFLAND, L. H. (1984). *Analyzing social settings*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Inc.

LOMAS, C. (1993). *El enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas*. Barcelona: Paidós.

LOMAS, C. (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.

LÓPEZ LÓPEZ, M.C. (2002). *Diversidad socio-cultural y formación de profesores*. Bilbao: Mensajero.

LÓPEZ MELERO, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones. Una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

LÓPEZ QUERO, M. (1986). *Recursos humanos. La selección de personal*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Comunidad de Madrid.

LÓPEZ, A.M<sup>a</sup> y ZAFRA, M. (2003). *La atención a la diversidad en la ESO. La experiencia del IES "Fernando de los Ríos" de Fuente Vaqueros (Granada)*. Barcelona: Octaedro.

LÓPEZ REÍLLO, P. (2006). *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo.

LOVELACE, M. (1994). *Estrategias de actuación ante la pluralidad cultural étnica y lingüística en la escuela española*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.

LYNCH, J. (1992). El desenvolupament de l'ensenyament multicultural al Regne Unit. *Recerca i Educació Interculturals* (pp 141-158). Barcelona: Hogar del Libro.

MADRUGA TORREMOCHA, I. (2002). La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II. En *Cuadernos de información sindical*. Madrid: Confederación sindical de Comisiones Obreras.

MALLA, F.G. y ZABALA, I. (1978). La previsión del futuro en la empresa III. El método Delphi. En *Revista Estudios Empresariales*, nº 39.

MANZANO, V. (2007). *La función de la universidad*. Valladolid: Departamento de Pedagogía. Universidad de Valladolid. Trabajo de investigación inédito.

- 
- MANZANO, V. (2006). *Ética de la investigación*. <http://www.personal.us.es/vmanzano/eticainv/index.htm>. (Fecha de consulta 11 de enero de 2007).
- MARBÁ, T. (2000). Enseñar lengua a niños inmigrantes. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23 (pp 59-67).
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (2002). *La evaluación de la educación Secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Fundación Santa María.
- MARÍN DÍAZ, V. (2006). Niños de inmigrantes en los niveles de infancia y primarios de la educación. En ADÁN, M.D. y JIMÉNEZ, G. (eds). *La educación y la formación profesional de los inmigrantes* (pp 73-85). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. (1993). *Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual: Diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce-dieciséis años*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédita.
- MARTÍN DOMÍNGUEZ, A. (1994). *La formación social de ciudadanos críticos*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- MARTIN, P., GARCÍA, S. y CALCERRADA, D. (2002). La investigación social a distancia en la enseñanza a distancia. La técnica Delphi. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 5 (pp 101-111).
- MARTÍN PERIS, E. (1993). El perfil del profesor como lengua extranjera: necesidades y tendencias. En *Didáctica del español como lengua extranjera*, 2.
- MARTÍN ROJO, L. (1997). Bilingüismo y diversidad cultural en el Aula. En *Didáctica*, 7. *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español a Inmigrantes y Refugiados*. (pp 309-320).
- MARTÍN ROJO, L. et al. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MARTÍN ROJO, L. (2006). Dimensiones de la comunicación intercultural. En *Revista Don Bosco*. En [www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/.../REVISTA%20Nº11.../42-Isabel%20Garcia%20Parejo.pdf](http://www.cesdonbosco.com/revista/revistas/revista%20ed%20futuro/.../REVISTA%20Nº11.../42-Isabel%20Garcia%20Parejo.pdf). (Fecha de consulta 20 de mayo de 2010).

MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (2007a). Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. En *Revista de Educación*, 343 (pp 93-112).

MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (2007b). *Voces desde el aula. Etnografía de la escuela multilingüe*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

MARTÍN ROJO, L. et al. (2008) Lengua, identidad nacional y relaciones interculturales en la escuela. En *Puntos de Vista: Cuadernos del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid (oMci)*, 14 (pp 27-47).

MARTÍN RODRIGUEZ, J. (2005). *La atención educativa al alumnado inmigrante en la provincia de Granada*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.

MARTÍN, E. y MAURI, T. (coords.) (1997). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

MARTÍNEZ, C. (2002). Escuela intercultural. Inmigración y educación para una nueva ciudadanía. En *Revista de Educación Comparada*, 8 (pp 61-79).

MARTINO, J.P. (1970). The precision on the Delphi estimates. En *Technological forecasting*, n°3

MARUNY, L.L. (2002). Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soninké. En *Anuario de Psicología*, 33, (pp 521-533).

MARUNY, L.L. y MOLINA, M. (2002). Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26 (pp 55-64).

MCANDREW, M. (2001). *Inmigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.

MCDANIEL, A. y GATES, J. (1999). *Investigación de Mercados Contemporánea*. International Thomson Editores.

MASSOT, I. (2001). *Vivir entre culturas*. Tesis doctoral inédita. Dpto. MIDE. Facultad de educación, Universidad Central de Barcelona.

MELERO, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- 
- MERINO FERNÁNDEZ, J.V. (1994). *La educación de niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- MESA, M<sup>a</sup>.C. y SÁNCHEZ, S. (1994). *Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuesta y estrategias de intervención educativa*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- MESA, M<sup>a</sup>.C. y SÁNCHEZ, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso*. Melilla: CIDE.
- MESSIER, M. (1997). *Les modèles de service réservés aux élèves nouveaux arrivants: une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Montreal: Immigration et métropoles.
- MILANI, L. (1995). *Dar la palabra a los pobres. Cartas de Lorenzo Milani*. Madrid: Acción Cultural Cristiana.
- MIJARES, L. (1999). *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MIJARES MOLINA, L.M. (2000). La atención a la diversidad en la escuela. Los hijos de los inmigrantes marroquíes. En *Revista Mugak 11* (pp 32-34).
- MIJARES, L. (2002). Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del programa de enseñanza de lengua y cultural (ELCO) marroquí. En *Suplementos OFRIM* (pp 47-63).
- MIJARES, L. (2003). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- MIJARES, L. (2006). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- MILLER, J. (2000). Language use, identity and social interaction: immigrant students in Australia. En *research on language & social interaction*, 33 (pp 69-100).
- MILLS, R.W. y MILLS, J. (1993). *Bilingualism in the Primary School*. Londres: Routledge.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Colección Investigación n° 168. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.

MIQUE, L. (1995). Reflexión previa sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. En *Didáctica*, 7.

MIQUEL LÓPEZ, L. (2001). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. En *Antologías de textos de didáctica del español del Centro Virtual Cervantes*. En [http://cvc.cervantes.es/obref/antologia\\_didactica/inmigracion/miquel.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm) (Fecha de consulta 12 de marzo de 2009).

MIRET, I y RUIZ BIKANDI, U. (1997): El proyecto lingüístico de centro. En *Textos*, 13 (pp 5-7).

MIRÓ, I (2003). La enseñanza de una nueva lengua al alumnado inmigrante en la educación Secundaria. En *Aula de Innovación Educativa*, 126 (pp 47-52).

MOLINA, P. y ATRISTAIN, J. (1995). Inmigrantes y refugiados, un nuevo reto educativo. En *Didáctica*, 7. *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*. (pp 265-270).

MONTES DEL CASTILLO, A. (1995). *Evaluación del impacto de la incorporación al sistema educativo de poblaciones procedentes de la inmigración. Estudio de casos de la región de Murcia*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

MONTES PÉREZ, C. (2004). Educación, modelos familiares y antropología. Retos para una sociedad multicultural en la comarca del Bierzo. En ESPINA, A.B. (ed.). *Familia, educación y diversidad cultural*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

MONTÓN SALES, M.J.(2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: orientaciones, propuestas, experiencias*. Grao: Barcelona.

MORALES OROZCO, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante*. Madrid: MEC.

MORENO CABRERA, J.C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

MORENO GARCÍA, C. (2000). Conocerse para respetarse. Lengua y cultura, ¿elementos integradores? En *Espéculo* (revista electrónica cuatrimestral). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en [www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html](http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html) (Fecha de consulta 9 abril 2008).

- 
- MORENO GARCÍA, C. (2003). La lengua en la escuela. ¿Analfabetismo emocional? En *Aula Intercultural*. Disponible en [www.aulaitercultural.org/article.php3?id\\_article=19](http://www.aulaitercultural.org/article.php3?id_article=19) (Fecha de consulta 9 de abril 2008).
- MORENO GARCÍA, C. (2004a). *Ellos y nosotros. La lengua como elemento de exclusión de exclusión. Un ejemplo: la prensa*. Disponible en [www.aulaitercultural.org/article.php3?id\\_article=142](http://www.aulaitercultural.org/article.php3?id_article=142) (Fecha de consulta 9 de abril 2008).
- MORENO GARCÍA, C. (2004b). *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Madrid: Los libros de la Catarata. MECED.
- MORENO GARCÍA, C. (2007). La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas. En *Revista de Educación* 343 (pp 15-34).
- MORSE, J. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Alicante: Universidad de Alicante.
- MOSCARDÓ, P. (2002). La enseñanza del español en la escolarización de los niños inmigrantes. En *Quaderns Digitals*, 25. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>. (Fecha de consulta 21 de abril de 2008).
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2001). Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante. En *Cultura e intercultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Disponible en [www.ub.es/filhis/culturele/belen.html](http://www.ub.es/filhis/culturele/belen.html). (Fecha de consulta 11 de abril de 2008).
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2005). La enseñanza de español a inmigrantes en el marco institucional. En SANCHEZ LOBATO, J. e SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñanza de español como segunda lengua y lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1993). *La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- NAVAL, C. (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. En *Revista de Educación*, nº extraordinario (pp 169-189).
- NAVARRO BARBA, J. (2002). Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. En *Revista de Educación*, 329 (pp 127-160).

NAVARRO SIERRA, J.L. y HUGUET CANALIS, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado escolarizado en 1º ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

NAVARRO SIERRA, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis Doctoral. Universidad de Lleida.

NAVARRO, J.L. y HUGUET, A. (2002). La interactividad en programas informáticos, ¿es útil para el desarrollo del lenguaje? En *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, XXII (pp 197-202).

NEMSER, W. (2002). Approximative Systems of foreign language learners. En MUÑOZ LICERAS, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. (pp 51-60). Madrid: Visor.

NICHOLS, J. (1992). *Linguistic diversity in space and time*. Chicago: the university of Chicago Press.

OCDE (2002a). *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del Proyecto PISA 2000*. Madrid: INCE-MECD. <http://www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm>. (Fecha de consulta 5 de octubre de 2008).

OCDE (2002b). : OECD.

OCDE (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A comparative Review of performance and engagement in PISA 2003*, OECD. En [www.oecd.org/.../0,3343,en\\_32252351\\_32236173\\_36599916\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/.../0,3343,en_32252351_32236173_36599916_1_1_1_1,00.html). (Fecha de consulta 8 de mayo de 2010).

OJEDA, D. (2008). El aprendizaje de la segunda lengua a través de las distintas áreas de la ESO. En BALLANO, I. (coord.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto. (pp 71 –82)

OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

OLSON, D.R. (1977). From utterance to text: the bias of language in speech and writing. En *Harvard Educational Review*, 47 (pp 257-281).

O'MALLEY, J.M. et al. (1985). Learning Strategy Applications with students as a Second Language. *Tesol Quarterly*, vol 19, 3.

O'MALLEY, J.M. y CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 
- OPPENHEIM, A.N. (1970). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Heineman Education Books.
- ORTEGA ESTEBAN, J. (1996). *Problemática socio-educativa del inmigrante en Castilla y León: Programa de intervención socioeducativa encaminado a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas o culturales*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.
- ORTIZ COBO, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- OXFORD, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En ARNOLD, J. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press. (pp 77-86)
- OXFORD, R. (2001). Language learning strategies. En CARTER, R. y NUNAN, D. (eds) (2001). *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PALAUDARIAS, J.M. (2001). *Situación socioeducativa de los inmigrantes magrebíes en la Unión Europea: el caso de Cataluña*. Congreso de Sevilla. Material Multicopiado.
- PALLAUD, B. (1992). Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela primaria en Marsella. En SIGUÁN, M. (coord.) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: Horsori. (pp 119-123).
- PAREKH, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Istmo.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. En *Revista de Educación*, 327. (pp 11-29).
- PASTOR CESTEROS, S. (2000). Teorías lingüísticas y aprendizaje de segundas lenguas. En *Cuadernos Cervantes*, 26 (pp 38-44).
- PASTOR CESTEROS, S. (2001). La formación lingüística del profesorado de segundas lenguas. En *Anales Científicos de la Universidad de Chisinau, Moldavia*. (134-136).
- PASTOR CESTEROS, S. (2004). La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Comunidad de Madrid. (pp 503-514).
- PASTOR CESTEROS, S. (2006a). El aprendizaje de una segunda lengua como lengua de instrucción. En *Actas del VII Congreso de Lingüística General*. Universidad de Barcelona. (18-21).

PASTOR CESTEROS, S. (2006b). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos escolares. En *Marcoele*, n<sup>o</sup>2. *Revista de Didáctica*. [www.marcoele.com/num/2/0210f59f41043f02/contextoSusanaPastor.pdf](http://www.marcoele.com/num/2/0210f59f41043f02/contextoSusanaPastor.pdf). (Fecha de consulta 2 de febrero de 2009).

PASTOR CESTEROS, S. (2007a). La especificidad de la enseñanza del español a inmigrantes. En *Actas de VI Congreso de Lingüística General*. Universidad de Santiago, Santiago de Compostela. Madrid: Arco (pp 519-530)

PASTOR CESTEROS, S. (2007b). Enseñar una y en una segunda lengua: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes. En *Linred*, V.

PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

PELTO, A. y PELTO, J. (1999). *Anthropological Research. The Structure of Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.

PERALTA, A. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza Secundaria de Terrasa*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

PÉREZ, J.M. ; ALVAREZ, B. y CHULIÁ, E. (2004). La acomodación de los marroquíes en la sociedad española. En PÉREZ, V.; ÁLVAREZ, B. y CHULLIÁ. *La inmigración musulmana en Eurpa. Turcos en Alemania, argelinos en Francia y marroquíes en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.

PÉREZ JUSTE, R. (1985). *Estadística descriptiva*. Madrid: UNED.

PEREZ MILANS, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En MARTÍN ROJO, M. y MIJARES, L. (eds). *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid: CREADE.

PEREZ MILANS, M. (2006). Las escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid. En *Textos de Didáctica y de la Literatura*, 42. Grao: Barcelona.

PEREZ y POMARES (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8 (pp 27-29).

PEREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

- 
- PÉREZ SOLA, N. (2006). *La respuesta del sistema educativo a la escolarización de los menores inmigrantes. Una aproximación a la situación de la escolarización en Jaén*. Jornadas de expertos sobre la inmigración en la provincia de Jaén (pp 303-328). Jaén: CES de Jaén.
- POLITZER, R. y MCGROARTY, M. (1985). An exploratory study of learning behaviors and their relationships to gains in linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly*, 19 (pp103-24).
- POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro
- PRATS, E. (2005). ¿Nos hace falta más formación para educar en contextos de diversidad cultural? En *Aula Intercultural*. Disponible en [www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=982](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=982). (Fecha de consulta 29 marzo 2008).
- PUIG I PLANELLA, K. (2001). La importancia de la lengua materna en la narración de acontecimientos en segundas lenguas. En MORENO, A.I. y COLWELL, V. (eds). *Perspectivas recientes sobre el discurso*, 162. León: AESLA, Universidad de León.
- PUJOLÁS MASET, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Octaedro.
- QUINTANTA, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. En *Aula de Innovación Educativa*, 126 (pp 53-57).
- RAGA, F. (2007). Conversaciones interculturales: algo más que palabras. En *CRIT. Culturas cara a cara. Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Edinumen.
- RAMÍREZ, J.D. (1992). Executive summary. En *Bilingual Research Journal*, 16 (pp 1-62).
- REGIL AMORENA, M.D. (2001). *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense.
- REYZABAL RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>.V. et al. (2002). *Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria y Secundaria*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- REYZABAL RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>.V. et al. (2003). *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- RIBAS, C; IGLESIAS, C.; SIQUÉS, C. y VILA, I. (2006). *Materiales y actividades para las aulas de acogida*. Horsori: Barcelona.

RIGGS, W. (1983). The Delphi technique: an experimental evaluation. En *Technological and Social Change*, vol 2, nº1.

ROCA, S. (2002). Esbozo de un modelo de organización de ELE en Educación Secundaria Obligatoria. En *II Encuentro Nacional de Atención a la Diversidad: Educación e Inmigración*. Elche.

ROCA, S. (2003). El tutor de extranjeros. En *II Jornadas d'Inovació Educaiva. Formació i canvi en la escuela d'avui*. CEFIRE de Elche.

ROCA, S. (2005). Formación del profesorado de E/L2 en la ESO en la Comunidad Valenciana. En *Actas del XV Congreso de ASELE en Sevilla*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

ROCA, S. El fracaso en el aprendizaje del español lengua extranjera. En *Frecuencia L, Revista de didáctica del español lengua extranjera*, 29. En [www.segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprendizajedelenguas](http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprendizajedelenguas). (Fecha de consulta 18 de diciembre de 2010).

RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GIL FLORES, J. y GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2002). Diversidad cultural y formación inicial del profesorado. Estudio de las opiniones de los estudiantes de Magisterio. En Ortega Esteban, J. (coord.). *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación inicial del profesorado* (pp 336-343). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. En *Archivos analísticos de políticas educativas*, 4 (pp 1-29).

ROMAINE, S. (2001). Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo en la política sobre educación bilingüe. En *Revista de Educación*, 326 (pp 13-24).

ROTAETXE, S. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.

RUBIN, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 9 (pp 41-51).

RUIZ, U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación Infantil y Primaria*. Madrid, Síntesis (pp 67-100).

RUÍZ, J., ARISTEGUI, I. y MELGOSA, L. (2002). *Cómo elaborar un proyecto de investigación social*. Bilbao: Universidad de Deusto.

RUIZ, J.I. e ISPIZUA, M.A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- 
- RUIZ, U. y MIRET, I. (2000). Hacia una cultura multilingüe de la educación. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23 (pp5-12).
- RUIZ OLABUÉNAGA, J.I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SAHAL, D. y YEE, K. (1975). Delphi: an investigation from a bayesian viewpoint. En *Tecnological forecasting and social change*, 7 (pp 165-178).
- SALAZAR GONZÁLEZ, J. et al. (1995). Reflexión compartida del profesorado como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural. En *Didáctica*, 7. *Actas de las jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*. (pp 257-264).
- SALAZAR GONZÁLEZ, J. (1997). *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.
- SANCHEZ, S. y MESA, C. (1995). *Actitudes hacia la tolerancia y la cooperación en ambientes multiculturales. Evaluación y propuesta de intervención educativa*. Madrid: CIDE. Proyecto de investigación.
- SÁNCHEZ, M.P. y SÁNCHEZ, S. (1992). *Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua*. Valencia: Promolibro.
- SÁNCHEZ, M.P. y RODRÍGUEZ, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SANTIBÁÑEZ, R. y MAIZTEGUI, C. (eds.) (2006). *Inmigración: miradas y reflejos. Historias, identidades y claves de intervención social*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SAN ROMÁN, T. (1992). *Gitanos en Madrid y en Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: Bellaterra. Publicaciones d'Antropología Cultural Universitat Autònoma de Barcelona. En [http://www.udg.edu/congres\\_immigracio/ESP/indez.htm](http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/indez.htm). (Fecha de consulta 7 de mayo de 2009).
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano (teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares)*. Madrid: Akal.

SANTOS GUERRA, M.A. (1994). La dimensión interactiva y el aprendizaje cooperativo como vía de Educación Intercultural. Santos, M.A., (ed.). *Teoría y práctica de la Educación Intercultural*. (pp 121-142). Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

SANTOS GUERRA, M.A. (2002). Organizar la diversidad. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 311. ( pp 76-80).

SANTOS GUERRA, M.A. (2003): *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. (pp 52-61) Madrid: La Muralla.

SANTOS REGO, M.A. (2003). *La inmigración en un país de inmigrantes: el desafío de la escuela intercultural en Galicia*. Madrid: MEC.

SANTOS, M.A. y LORENZO, M.M. (2004). *Inmigración, escolarización y género: el tránsito de la reproducción a la transformación*. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. En [www.udg.edu/congres\\_inmigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_inmigracio/ESP/index.htm). (Fecha de consulta 8 de mayo de 2010).

SCHUMANN, J. (1991). La adquisición de las lenguas segundas: hipótesis de la pidginización. En LICERAS, M.J. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage. En *Internacional Review of Applied Linguistics*, 10 (pp 209-231).

SERRA, J.M. (1996). *La enseñanza precoz de una segunda lengua en la escuela*. Barcelona: ICE-Horsori

SERRA, J.M. (1997). *Inmersió lingüística, rendiment acadèmic y classe social*. Barcelona: Horsori.

SERRA, J.M. (2002). Escola, llengua i immigració a Catalunya. En Moreno, J.C. *Llengua e immigración*. (pp. 79-97). Barcelona: Generalitat de Catalunya.

SERRA, J.M. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. En *Cultura y Educación*, 18 (pp 159-172).

SERRA, J.M. y VILA, I. (2000). Las segundas lenguas y la escuela. En Ruiz, U. (Ed.) *Didáctica de la segunda lengua en educación Infantil y Primaria* (17-42). Madrid: Síntesis.

SERRAT, E. (2002). L'adquisició de segones llengües. En Moreno, E., Serrat, J.M., Serra y Farrés, J. *Llengua i immigración*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. (pp 55-77).

- 
- SHEATSLEY, P. (1961) Attitudes Toward Desegregation. En *Scientific American* 211. (pp 16-23).
- SHOHAMY, ES. (1999). *Unity and Diversity in language policy. Comunicación en la AILA Conference*, junio. Trieste (Italia).
- SIERRA, J.M. y LASAGABASTER, D. (2005). ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa? En LASAGABASTER, D. y SIERRA, J.M. (eds). *Multilingüismo competencia lingüística y nuevas tecnologías*. (pp 7-28).Barcelona: editorial Horsori.
- SIGUÁN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SIGUÁN, M. (2000). Inmigrantes en la escuela. En *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*, 23 (pp 13-21)
- SIGUÁN y MACKEY, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana-Unesco.
- SIQUÉS, C. y VILA, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. En CUVELIER, T. du Plessis (eds.). En *Multilingualism and Exclusion*. Pretoria: Van Schaik
- SKILIAR, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En GENTILI, P. (coord.). *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or not: the education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1988). Multilingualism and the education of minority children. En SKUTNABB-KANGAS y CUMMINS (eds.). *Minority Education: from shame to Struggle*. (pp 9-44). Clevedon: Multilingual Matters.
- SNOW, C.E., CANCINO, H, DE TEMPLE, J. y SCHLEY, S. (1991). Giving formal definitions: a linguistic or metalinguistic skill?. En BYALSYSTOK (ed.) *Language processing in Bilingual Children*. (pp 90-112).Cambridge: Cambridge University Press.
- SOKAL, R.R. y ROHLF, F. J. (1979). *Biometría. Principios y métodos estadísticos en la investigación biológica*. Madrid: Blume.
- SORIANO, E. (1997). Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense. En *Revista de Investigación Educativa*, 15 (pp 43-47).

SORIANO, E. (eds.) (1999). *La escuela almeriense: un espacio multicultural. Evaluación de los valores del alumnado inmigrante y autóctono*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Instituto de Estudios Almerienses.

SORIANO, E. (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid: La Muralla.

SORIANO, E. (2003). La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses. SERRA, I. (coord.). *Inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

SORIANO, E. (2004). *La construcción de la identidad cultural en contextos multiculturales*. Ponencia presentada en el XIII Congreso nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. Valencia. Septiembre.

SOTÉS, P. (2000). Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales. *Infancia y Aprendizaje*, 92 (pp 29-49).

SOTO ARANDA, P. (2002). La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas. En *Quaderns Digitals*, 25. En <http://www.quadernsdigitals.net>. (Fecha de consulta 22 de abril de 2008).

SPRADLEY, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers: United States of America

STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.

STANLEY, L. (1951). *The art of asking questions*. New York: Princeton University Press.

STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University.

TARRÉS, M. (2004). El marco jurídico del sistema educativo ante la realidad de la inmigración. En *4º congreso sobre inmigración en España*. Girona. [http://www.udg.edu/congres\\_inmigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congres_inmigracio/ESP/index.htm). (Fecha de consulta 8 de mayo de 2009).

TARRÉS, M.C. (2005). Educación en valores: un enfoque desde la investigación científica. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 35.

TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- 
- TERREN, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- TIMALTIME, M. (2003). Hijos de inmigrantes norteafricanos: elementos de aproximación a una política de integración desde el aspecto lingüístico. En SERRA, L. (coord.). *Inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Dirección General de Políticas Migratorias.
- THOMAS, W.P. y COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Barcelona: National Clearinghouse for bilingual education.
- TORRE, M. (2008). Alumnado inmigrante de incorporación tardía y enseñanza de lenguas: los primeros pasos. En BALLANO, I. (coord.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. (pp 51-60). Bilbao: Universidad de Deusto.
- TORREGO, L. (2000). La investigación educativa desde el prisma de la diversidad. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (pp 13-28).
- TOVÍAS, S. (1993). Societat pluricultural i educació. *Element d'acció educativa*, 184 (pp 4-8).
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002a). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural. En HERRERA, F. et al. *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002b). Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto educativo. En *Frecuencia-L*, 20 (pp 7-11).
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2002c). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. En *Revista de la Facultad de Educación y Humanidades*, 32, (pp 147-162).
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza de español como segunda lengua. En *Revista Electrónica Internacinal*, 11
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005a). La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza de español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. En *Revista electrónica RedELE*, nº 4. En [www.sgci.mec.es/redele/revista 4/index.shtml](http://www.sgci.mec.es/redele/revista%204/index.shtml). (Fecha de consulta 19 de diciembre de 2007).

TRUJILLO, F. (2005b). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. En Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes. En [cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/lectura.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/lectura.htm). (Fecha de consulta 15 de diciembre de 2009).

TRUJILLO, F. (2008). Plurilingüismo en el aula. Las lenguas de los estudiantes. . En BALLANO, I. (coord.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. (pp 61 -70). Bilbao: Universidad de Deusto. (61 -70).

TRUJILLO, F. y ARIZA PÉREZ (2006). *Experiencias educativas en aprendizaje cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

TUTS, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. En *Revista de Educación* 343, (pp 35-54).

UNAMUNO, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Grao.

UNESCO (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Santillana.

URBANO, C. (2004). El aprendizaje cooperativo en el discurso escrito en el aula de ELE. En *Revista electrónica Redele*. En [www.sgci.mec.es/redele/revistas/urbano.shtml](http://www.sgci.mec.es/redele/revistas/urbano.shtml). (Fecha de consulta 20 diciembre 2008).

URIZ, N. (1999). *Aprendizaje cooperativo*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

VALDÉS, G. (1997). Anti-inmigrant age. En *International Journal of the Sociology of Language*, 127 (pp 25-52).

VALLS, R.; RÍOS, M. y TORREGO, L. (2010). *Mixtrin. Agrupación del alumnado y éxito escolar*. En [www.mixstrin.wordpress.com](http://www.mixstrin.wordpress.com). (Fecha de consulta 18 de junio de 2010).

VALLESPÍR, J. y MOREY, M. (2004). La recerca en educació intercultural. La multiculturalitat en el context de l'Educació primària a les Illes Balears. En *4º Congreso sobre la inmigración en España. Girona*. En [http://www.udg.edu/congre\\_inmigracio/ESP/index.htm](http://www.udg.edu/congre_inmigracio/ESP/index.htm). (Fecha de consulta 3 de febrero de 2008).

VÉLAZ DE MEDRANO, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: UNED.

- 
- VVAA (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid. Los libros de la Catarata. MECD.
- VIGOTSKY, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- VILA, I. (1987). El uso del lenguaje en contextos educativos y familiares. En ALVAREZ, A. (ed.). *Psicología y educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y la práctica*. Madrid: Visor.
- VILA, I. (1989). La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2 (pp 91-93).
- VILA, I. (1993). Psicología y enseñanza de la lengua. En *Infancia y Aprendizaje*, 62 (pp 219-229).
- VILA, I. (2000a). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. En *Textos de didáctica de la Lengua y Literatura*, 23 (pp 23-30).
- VILA, I. (2000b). Inmigración, educación y lengua propia. En AJA, E. *La inmigración extranjera en España* (pp145-163). Barcelona: La Caixa. (pp 145-163).
- VILA, I. (2001). Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya. En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23 (pp 22-28).
- VILA, I. (2002). *Reflexiones sobre interculturalidad*. En <http://www.pensamientocritico.org/ignacvil203.htm>. (Fecha de consulta 22 de abril de 2008).
- VILA, I.; GÓMEZ-GRANELL, C. y OLIVÉ, C. (2002) Educació i escola. Entre la qualitat i l'equitat. En: *La infància i les famílies als inicis del s. XXI*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà. Observatori de la Infància i la Família.
- VILA, I. (2003). *L'escolarització de la infància estrangera*. Barcelona. Institut Català de la Mediterrània.
- VILA, I.; SIGUES, C. y ROIG, T. (2006). *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Grao.
- VILA, I. y SIQUÉS, C. (2006). Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera. En MÁRQUEZ, I. (ed.). *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación*. Dykinson, en prensa.

VILA, I., PERERA, S, SERRA, J.M. y SIQUÉS, C. (2007a). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primària de Catalunya. Curso 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.

VILA, I., PERERA, S, SERRA, J.M. y SIQUÉS, C. (2007b). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya. Curso 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.

VILÀ, M. y VILA, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *En Comunicació, llenguaje y Educació*, 23 (pp 45-54).

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.T. (s.f.). Concepto de lengua y teorías de aprendizaje en el enfoque comunicativo de idiomas. En *Cuadernos de Bitácora*, 4

VILLALBA MARTÍNEZ, F., HERNÁNDEZ GARCÍA, M.T. y AGUIRRE, C. (1994). Inmigración y educación. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 231.

VILLALBA MARTÍNEZ, F.; HERNÁNDEZ GARCÍA, M.T. y AGUIRRE, C. (1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.T (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español a inmigrantes. En *Carabela*, 53 (pp 133-160).

VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2004a). Enseñanza del español en contextos escolares. En *Actas del I Congreso Nacional sobre Educación Intercultural. Desde el Multiculturalismo hacia la Interculturalidad*. Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2004b). El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes. En *Glosas didácticas. Didáctica Intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*. (pp 70 –81).

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ, M.T. (2004c). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En SANTOS GARGALLO, I. y SÁNCHEZ LOBATO, J. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

- 
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.T. (2004d). Diseño curricular para la enseñanza del español L2 en contextos escolares. En *Fortele. Formación telemática en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Murcia: Consejería de Educación y Cultura.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2005). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. En MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos de Tiempo Libre.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.T. (2006). Curso de Experto Universitario *La Lengua española en la integración de los inmigrantes*. UNED. Material fotocopiado.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.T. (s.f.). *La enseñanza de español a inmigrantes. Atención educativa, análisis y propuestas de actuación*. En Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes. [www.cvc.cervantes.es/obref/inmigración/documentos/informe.htm](http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigración/documentos/informe.htm). (Fecha de consulta 26 de abril de 2007).
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. et al (2007a). La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En *Linred, V*
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. (2007b). Aproximación al español como lengua de instrucción. En *Linred, V*
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.T. (2007c). *La enseñanza/aprendizaje de lenguas por inmigrantes: aproximación a la didáctica de Segundas Lenguas (L2)*. Curso de Atención a la Diversidad. CFIE de Segovia. Junta de Castilla y León. Material fotocopiado.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.T. (2007d). *La enseñanza/aprendizaje de lenguas por inmigrantes: aproximación a la didáctica de Segundas Lenguas (L2)*. Curso *Diversidad Cultural*. CFIE de Valladolid. Junta de Castilla y León. Material fotocopiado.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M.T. (2007e). La enseñanza del español con fines específicos. Madrid. UNED. En *Curso Experto .La lengua española en la integración de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas*. Material fotocopiado.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. (2008). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas e inmigrantes. En BALLANO, I. (coord.). *Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto. (pp 13-34).

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M. (2008). La enseñanza de una segunda lengua y la integración del currículo. En BALLANO, I. (coord.). *Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto. (pp 95-126).

VILLALBA ROMERO, I. (2005). *Impacto de las variables medioambientales en la valoración de puestos de trabajo: un nuevo modelo de valoración con aplicación al sector de artes gráficas*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid (inérita).

VISAUTA, B. (2007). *Análisis estadístico con SPSS 14*. Madrid: McGraw-Hill.

WALKER, R. (1998). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

WESCHE, M. (1977). Language aptitudes measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. En DILLER, K. (ed). *Differences and universals in language learning aptitude*. (119-154). Newbury House: Rowly Mass.

WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC

YOUNG, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC.