

VOL. 19, Nº 1 (enero-abril 2015)

ISSN 1138-414X (edición papel)

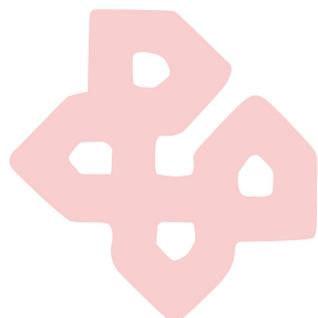
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 27/01/2014

Fecha de aceptación 17/06/2014

EL DESARROLLO NORMATIVO QUE REGULA LAS AULAS ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA

Regulatory development governing linguistic attention classrooms for school children of foreign nationality



José Fernández Echeverría y F. Javier García Castaño
Instituto de Migraciones. Universidad de Granada
E-mail: josefe@ugr.es, fjgarcia@ugr.es

Resumen:

En este texto analizamos el impulso normativo que ha rodeado la aparición de “aulas especiales” para enseñar la lengua oficial de la escuela a un tipo de alumnado recién llegado desde el extranjero al sistema educativo español, aquel al que se le suele denominar con la expresión “inmigrante”. La pregunta a la que queremos dar respuesta es la siguiente: ¿a qué responden las Administraciones autonómicas implantando “aulas especiales” para la atención lingüística al alumnado de nacionalidad extranjera? Tras una descripción detallada de las normas que regulan estas aulas en cada Comunidad Autónoma del Estado y observar las diferencias y las coincidencias, trataremos de examinar si existe alguna distancia entre lo que en ellas se dicen y las prácticas conocidas. Pero la respuesta pretende ir algo más allá de las descripciones. Observar la provisionalidad de algunas de las normas nos harán reflexionar sobre si se trata de aulas pensadas para la integración. Finalmente atenderemos a si sus logros pueden estar también desarrollando algún tipo de exclusión y de segregación.

Palabras clave: Aulas lingüísticas, Acogida, Inmigración, Escolarización, Lengua

Abstract:

Our interest in this paper is to analyze the regulatory impulse that lies behind the emergence of "special classes" to teach the official language of schooling to those new students called immigrants who arrive at Spanish schools. The question we want to answer is: what are the regional governments respond by implementing "special classes" for linguistic attention to students of foreign nationality? After a detailed description of the rules governing these classrooms in each Spanish autonomous community and see the similarities and differences, we try to identify if there is a gap between those rules and the actual practice at school. However, our response aims to go beyond description. Once the provisional nature of some of the rules has been observed, we will reflect on whether those classrooms have been designed for integration or not. Finally, we will consider if their achievements may also be developing some kind of exclusion and/or segregation.

Key words: Linguistic Attention, Welcoming, Immigration, Schooling, Language

1. Introducción

Previo al inicio del fenómeno migratorio reciente hacia España, la escuela perdía población año tras año. La causa principal era la baja natalidad. En ese momento el sistema educativo tenía en sus aulas a toda la población en "edad escolar". Realizaba programas especiales para la escolarización de los niños y niñas gitanos y programas de alfabetización de adultos para erradicar el analfabetismo en el país. También se incorporaron a la escuela "normal" todos aquellos menores que pudieran tener algún hándicap físico y/o psíquico, inaugurando la llamada educación especial que con el tiempo también se entendió como educación en la diversidad. Se podría decir que en España se prestaba un cierto cuidado para que la educación llegase a todas las personas¹.

En los años noventa se produce el cambio de tendencia en el número de alumnado matriculado en el sistema educativo. La llegada de población de nacionalidad extranjera mitiga en parte la baja natalidad y sus efectos sobre la escuela. Pero pronto el nuevo alumnado de nacionalidad extranjera no encaja en el sistema. Este no habla el idioma de la escuela, y cuando se supone que lo habla (alumnos hispanohablantes) algo no funciona como es de esperar, pues también abundan en este alumnado problemas por no encajar en el sistema. Se piensa en desfases, en diferencias entre los programas educativos de los diversos países de pertenencia o bien se atribuye a la "cultura" la causa de esa diferencia. Se decide trabajar la acogida como aspecto fundamental para integrar a este nuevo alumnado. Inicialmente es el propio profesorado quien detecta el fenómeno y reacciona. Poco a poco se empiezan a realizar actuaciones educativas en los centros escolares para niños y niñas de nacionalidad extranjera promovidas por maestros y maestras sensibles al "problema". Pero a su reacción ante un fenómeno nuevo no le sigue la novedad en el trato exclusivo como materia con características propias, sino que tiende a ser tratada como otro "problema" más que tienen que atender y que se añade a los existentes (deficiencias motoras, visuales, auditivas... las "aulas especiales" de la educación compensatoria), es decir, el fenómeno va acomodándose a la estructura imperante. Así aparece lo que nosotros entendemos como una educación especial para los "nuevos escolares". Se crearán "aulas especiales" para cierto alumnado de nacionalidad extranjera. Las Administraciones reaccionan a la iniciativa del personal docente tomando medidas a nivel local; después, paulatinamente, extienden el ámbito de actuación; sobre todo con el aval de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando se refiere a la atención a la diversidad y en ella da cabida a una nueva

¹ En lo que se refiere a la normativa, la Constitución Española y las ratificaciones firmadas por el Gobierno español de los Derechos Humanos y del Niño, se reconoce el derecho a la educación de todos los niños y niñas sin excepción.

problemática surgida por la incorporación del alumnado extranjero (Sánchez, Macías y Martínez, 2014).

En las Comunidades Autónomas el aumento de la producción de normas para regular la educación de los escolares de nacionalidad extranjera coincide con el empuje demográfico (Fernández, Kressova y García Castaño, 2011). En el curso 1999-00 el porcentaje de estos escolares en la Enseñanza de Régimen General era de casi 15 por mil, en el curso 2006-07 se había elevado a 84 de cada mil. En el curso 2008-09² se alcanzó el 98 por mil, la cifra más alta, y en el curso 2012-13, del que tenemos los últimos datos publicados, la cifra se eleva a 91 de cada mil. Pues bien, en 2006, 2007 y 2008 es cuando la Administración emite mayor número de normas en relación con la atención a estos escolares. A la par que crece la población de nacionalidad extranjera en la escuela, crece también la cantidad de normas emitidas por la Administración. En la lógica de nuestro trabajo es como si la Administración hablase más cuanto más grande es el “problema”; otros asuntos bien distintos son: por un lado la calidad y la eficacia del habla y por otro el significado de la expresión “problema”. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (de la Administración General del Estado) presta precisamente atención a la educación que se viene practicando en todas las Comunidades Autónomas en relación con estos asuntos:

SECCIÓN TERCERA. ALUMNOS CON INTEGRACIÓN TARDÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Artículo 78. Escolarización.

1. Corresponde a las Administraciones públicas 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. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria

2. 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.

Artículo 79. Programas específicos.

1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente.

2. El desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios, conforme al nivel y evolución de su aprendizaje.

3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para que los padres o tutores del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el asesoramiento necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta

² Son datos que se pueden consultar en la Web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion.html>.

La ley no aporta nada nuevo, ya que describe lo que se está haciendo. Ahora bien, una ley recoge y refleja la actividad, es decir, está avalando las prácticas realizadas. Y es este precisamente otro motivo para que algunas Comunidades Autónomas, incentivadas por la Ley, regulen mediante normas de mayor o menor rango o con mayor o menor decisión los programas de atención lingüística para escolares de nacionalidad extranjera.

Descrito de esta manera el escenario resulta fácil entender el objetivo del presente trabajo. Lo que pretendemos es analizar los discursos que se originan en la normativa escolar relacionada con la escolarización de niños y niñas cuya nacionalidad, y/o a veces la de sus padres y madres, no coincide con la mayoritaria de la escuela. Observaremos que lo que parece preocupar al sistema educativo es que una buena parte de esos escolares no viene con el dominio de la lengua vehicular de la escuela y para enseñarles dicha lengua se diseñan planes de acogida y “aulas especiales” solo para ellos y ellas.

El asunto no es nuevo. El debate científico generado sobre el modelo de aula más adecuado para que el alumnado recién llegado de otro país con idioma diferente al de la escuela la aprenda cuenta con importantes aportaciones (Vila, Canal, Pere, Perera, Serra, y Siqués, 2009, p.309). Buena parte de los resultados publicados afectan a las categorías analizadas en nuestro estudio. Consideramos y nos interesan los resultados de Ignasi Vila y sus colaboradores cuando afirman que “el lenguaje es un instrumento que se aprende cuando se usa para hacer cosas” -que también decía Bruner (1983)- o cuando indican que “el lenguaje no se aprende con los mismos mecanismos que otras disciplinas”, o cuando explican que “el lenguaje se adquiere con el intercambio entre personas”. Estas ideas las relacionan con el tipo de aula y con las horas empleadas en el “aula especial” o en el aula ordinaria. Nos interesan, como veremos más adelante, porque estas reflexiones se enfrentan con muchas de las normas que se diseñan para estas “aulas especiales” en las que se pretende enseñar la lengua vehicular al “reciente llegado”.

De lo que se trata es de poner en primer lugar las razones para pensar en este tipo de aulas: el aprendizaje de una lengua que se desconoce y, con ello, en el diseño de un plan de acogida al recién llegado. Luego lo central es pensar en la lengua y en cómo se aprende:

Desde una concepción que prima el lenguaje como instrumento para regular y controlar los intercambios sociales, aprender una lengua implica aprender a usarla y ello sólo es posible desde la interacción social, de modo que quienes ya saben usarla enseñen a hacerlo a quienes no saben. Este planteamiento significa que el aprendizaje de un lenguaje está directamente relacionado con el deseo de querer usarla, lo cual significa actitudes positivas hacia ella y motivación para actuar con quienes la usan.

En el caso de las personas que migran, es importante plantearse ¿hasta qué punto estas personas tienen cosas que decir o están interesadas en reconocer aquello que se les dice? En otras palabras, la posibilidad de que estas personas se incorporen al lenguaje no es únicamente el resultado de determinadas técnicas, de una didáctica específica, etc., sino sobre todo del deseo de participar activamente en las relaciones sociales del país de acogida. Ello implica autoestima y una buena autoimagen en el sentido de poder aportar y consensuar cosas en la sociedad de acogida (Vila Mendiburu, 2000, p.146).

Y en este punto se hace necesario el que se tengan claros los conceptos que estamos usando y las formas de aplicarlos:

... de modo que se hace una generalización abusiva de la educación bilingüe sin tener en cuenta las condiciones que rigen y regulan la educación bilingüe. Una de las confusiones más importantes remite a la distinción entre inmersión lingüística y sumersión lingüística. Ambos son programas de cambio de lengua hogar-escuela, pero los primeros se caracterizan por sus resultados positivos, mientras que los segundos están detrás de muchos fracasos escolares (Vila Mendiburu, 2000, p.147).

Y continúa diciendo

... La mayoría de las criaturas extranjeras no se escolarizan en programas de inmersión lingüística, sino en programas de sumersión lingüística con sus efectos negativos asociados (Vila Mendiburu, 2000, p.148).

Pero el problema se acrecienta cuando se descubre que ya no se trata de una cuestión lingüística. Que no es sólo un problema relacionado con saber o no la lengua de la escuela. Cuando este alumnado asiste a ellas suceden una serie de procesos que nos describen muy claramente Alegre y Subirats (2007).

... uno de los “efectos perversos” de la proliferación y el mantenimiento de sistemas de atención educativa específicos para el alumnado inmigrante es el de la generación de procesos de estigmatización social. Al lado del debate sobre su eficacia académica, llevar al extremo tratamientos institucionales y curriculares basados en una sostenida segregación de la especificidad, incluso desde una perspectiva compensatoria, visualiza y estigmatiza a los grupos de alumnos que allí se atienden deificando la asociación entre déficit y diferencia cultural, al tiempo que impide el contacto de este alumnado con las dinámicas sociales y escolares “normalizadas” en que se juegan de manera significativa las posibilidades de los procesos de integración (Alegre y Subirats, 2007, p. 24).

La descripción apuntada por Alegre y Subirats, que acabamos de leer, desvela procesos que ocasionan resultados nítidos que cuestionan los pilares básicos que soportan el peso de la normativa objeto de nuestro estudio. Con ellos nos pone en alerta frente al efecto de las segregaciones³. Estas segregaciones conducen a la construcción de la “otredad” y con ello a la diferencia, que se traduce en desigualdad. Veremos entonces como estos procesos revierten sobre la finalidad para la que se legisla.

Quizá se podría entender mucho mejor todas estas dinámicas si observáramos una parte, en cierta forma oculta, de este proceso de aparición de “aulas especiales” para enseñar la lengua vehicular de la escuela a los alumnos extranjeros. La pieza oculta que explica la identidad de estas aulas es su encaje en la educación compensatoria como lugar único posible e inestable -lo trataremos más adelante-. Como lugar compensador de desigualdades es un cajón donde cabe todo, y por ello es definido con ambigüedad, es decir, las palabras que lo determinan carecen de precisión⁴. Veamos a continuación qué hay en su génesis:

³ Sobre estas cuestiones conviene consultar el libro recién publicado por García Castaño y Olmos Alcaraz en el que se indican diferentes formas de segregación escolar: entre escuelas y dentro de la propia escuela, que afectan a los escolares extranjeros (García y Olmos, 2012).

⁴ “... desarrolladas en los centros educativos, en base a los principios de normalización e integración, flexibilidad organizativa y adaptación curricular” (Real Decreto 299/1996), “... se podrán establecer agrupamientos flexibles durante parte del horario escolar, en un ciclo, nivel o etapa, que puedan ser atendidos de manera específica, para la consecución de objetivos graduados por nivel de competencia curricular del alumnado en las áreas cuyos objetivos están ligados a aprendizajes instrumentales básicos” (...) “desarrollar actividades específicas relacionadas con la

- Todo empieza con el Real Decreto 1174/1983, de 2 de abril, momento inicial de la educación compensatoria en España entendida como: “atención preferente a los grupos de individuos cuyas condiciones de desigualdad son especialmente acusadas respecto a las prioridades que el sistema escolar les ofrece”. Será la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, quien defina al alumnado con necesidades educativas especiales como aquél que requiere, en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas “... o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”.
- Más adelante aparece la consideración de alumnado con necesidades de compensación a las minorías culturales en situación de desventaja socioeconómica y a otros colectivos desfavorecidos (en el mismo grupo se incluirán quienes presenten desfase curricular de dos o más cursos, también a quienes presentan dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo). Es en este momento, y nos estamos refiriendo a la Orden de 22 de julio de 1999, cuando se habla expresamente de alumnado inmigrante que “desconozca la lengua vehicular del proceso de enseñanza” y se les incluye en este apartado de compensación educativa.
- Será la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) la que indique que “las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros”, añadiendo que “para aquel alumnado que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente”. Más aún, esta misma Ley habla de que estos programas específicos “se podrán impartir, de acuerdo con la planificación de las Administraciones educativas, en aulas específicas establecidas en centros que impartan enseñanzas en régimen ordinario”.
- Finalmente, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) sancionará lo que ya es una realidad en el sistema educativo en toda España: aulas específicas para enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a los escolares de nacionalidad extranjera que carezcan de ella. Entonces se dirá: “Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas o en sus competencias o conocimientos básicos, a fin de facilitar su integración en el curso correspondiente”.

En fin, sirva este apretado resumen para contextualizar la aparición de estos dispositivos a los que nos vamos a referir de manera indirecta. Nuestro interés, como ya hemos dicho, es analizar el impulso normativo que los ha rodeado y que ha servido para su desarrollo y consolidación, aunque sea necesario, previo a cumplir con este objetivo, el que dejemos mencionada la literatura científica que existe en nuestro entorno más cercano sobre estos dispositivos escolares. Como ya anunciamos, la pregunta a la que queremos dar respuesta es la siguiente: ¿a qué responden las Administraciones autonómicas implantando “aulas especiales” para la atención lingüística al alumnado de nacionalidad extranjera?. Tras una descripción detallada de las normas que regulan estas aulas en cada Comunidad Autónoma del Estado, y examinar las diferencias y las coincidencias, trataremos de observar

adquisición de competencias comunicativas en la lengua vehicular del proceso de enseñanza” (ORDEN de 22 de julio de 1999. BOE 129, p. 28052)

si existe alguna distancia entre lo que en ellas se dice y las prácticas conocidas. Pero la respuesta pretende ir algo más allá de las descripciones. Advertir la provisionalidad de algunas de las normas nos hará reflexionar sobre si se trata de dispositivos pensados para la integración aunque sus logros puedan estar también desarrollando algún tipo de exclusión y de segregación.

2. Referencias básicas sobre las “aulas especiales” en España

Una revisión de la literatura científica sobre experiencias de incorporación de este alumnado al sistema educativo y, especialmente, sobre las “aulas especiales” de enseñanza-aprendizaje de la lengua vehicular tras su práctica generalizada en los sistemas educativos de todas las Comunidades Autónomas del Estado español nos permite observar una panoplia de posturas que oscila entre quienes las justifican -argumentando el desconocimiento de la lengua de la escuela por parte de este alumnado y su papel como nexo entre un mundo de exclusión social y un entorno de integración escolar (Bedmar, 2002; Pérez y Pomares, 2002)- y quienes las consideran de forma muy crítica. Entre estas últimas posiciones, Terrén (2008) ha diferenciado la existencia de varias posturas. Encontraríamos posiciones de corte político, que cuestionan la planificación, distribución y financiación de estos dispositivos; otras posturas ponen en cuestión los supuestos sociolingüísticos en los que se basa su diseño (Broeder y Mijares, 2003; García, Rubio y Bouachra, 2008; Martín Rojo, 2003); otras las consideran como una medida asimilacionista o segregadora que no favorece la integración de los “nuevos escolares” (Ortiz, 2005 y 2008; Martín y Mijares, 2008; y García Fernández, Sánchez Delgado, Moreno Herrero y Goenechea Permisán, 2010), y otras entran en el conocimiento de su funcionamiento y cuestionan el tiempo de permanencia y el grado de contacto de estos escolares “especiales” con su aula de referencia (Quintana, 2003).

Lo que sí podemos afirmar es que este tipo de dispositivos, con diferentes denominaciones y estrategias de funcionamiento, pero con objetivos muy similares, se han extendido por la geografía de todo el Estado español. Todas las Comunidades Autónomas están poniendo énfasis en la importancia de la adquisición de la lengua vehicular de la escuela por parte del llamado “alumnado inmigrante”, desarrollando para ello una mayoritaria respuesta: la implantación de “aulas especiales” para su aprendizaje⁵. Y ello a pesar de que diversos estudios han ido mostrando que los resultados de este tipo de programas lingüísticos “para inmigrantes” no solo no alcanzan su objetivo -el paso al aula ordinaria con un conocimiento lingüístico suficiente-, sino que están favoreciendo el aislamiento de los chicos y chicas que acuden a los mismos en, como los denomina García Fernández (2010), “burbujas de acogida” de las que resulta muy difícil salir. En definitiva, parece que uno de los principales resultados de este tipo de recurso está siendo la segregación del alumnado que acoge este tipo de programas.

Las diversas aulas destinadas a la adquisición de la lengua vehicular de la comunidad de acogida para estos “nuevos escolares”, reciben distintos nombres, coherentes con la actual tendencia al acrónimo, a lo largo de la geografía española. Tendríamos las Aulas

⁵ Algunos estudios descriptivos globales sobre las distintas formas de aulas lingüísticas especiales en el Estado español son de Trujillo Sáez (2004); Búrdalo García (2006); Linares Garriga (2006); Pérez y Rahona (2006); Grañeras, Vázquez, Parra, Rodríguez, Madrigal, Vale, y Mata (2007); Carazo Liebana (2008 y 2010); Terrén (2008); Martínez de Lizarrondo (2009). También pueden consultarse algún análisis comparativo, desde la visión de Cataluña, en Palaudarias y Garreta (2008) y entre Madrid y Andalucía en Goenechea, García y Jiménez (2011).

Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía⁶ y Extremadura, Aulas de Acogida en Cataluña⁷ (Espelt Fernández, 2009; Oller y Villa, 2008; Serra, 2006; Vila et al., 2007a, 2007b, 2009; Siques Jofre, 2008;) y Murcia; Programa de Acogida Lingüística y Cultural (PALIC) en las Islas Baleares (Rincón Verdera y Vallespi, 2009 y Vidaña, 2006); Aulas Temporales de Inmersión Lingüística y Aulas de acogida y acceso al currículo en Asturias; Aulas de Inmersión Lingüística (AIL) en Navarra (López Pérez, 2006) y La Rioja; Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) en Castilla-León (Arroyo González, 2010); Aulas de Español para Inmigrantes en Aragón (Navarro Sierra, 2005, 2008; Navarro y Huguet, 2005, 2006); Aulas de Dinamización Intercultural y Coordinadores de Interculturalidad en Cantabria; Aulas del Programa de Apoyo Idiomático (PADIC) en Canarias (Fernández Marrero, 2009); Centros Territoriales de Recursos para la Orientación, la Atención a la Diversidad y la Interculturalidad (CTROADI) en Castilla la Mancha; Grupos de adaptación de la Competencia Curricular y Grupos de Adquisición de las Lenguas en Galicia (Teasley, 2008); Programas de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en la Comunidad Valenciana (Moliner García, Sales Ciges, Fernández Berruero, Lidón Moliner y Roig Marza, 2012), Programas de Refuerzo Lingüístico y Aulas Zonales en el País Vasco (Etxeberria, Karrera y Murua, 2010 y Rojo Madariaga y Huguet 2010) y las Aulas de Enlace en Madrid (Inglés López, 2006 y 2009; García, Pérez y Patiño, 2008; Gil Jaurena, 2008; García et al. 2010; García Fernández, 2010; García y Moreno, 2002; Quicios y Miranda, 2005; Sánchez y García, 2011). Los anteriores estudios tienen una mayor o menor base empírica pero existen algunos estudios descriptivos acerca de estos recursos, muchas veces elaborados por sectores de la administración educativa o por profesorado encargado del recurso o por personal investigador: Túnel y Santomé (2004) y Braga y Hevia (2010) para Asturias; López Reillo (2006) para Canarias; Cruz Terán (2008) para Cantabria; Torrecilla, Molina y Ayala (2005) y De Castro (2008) para Castilla La Mancha; Díez Gutiérrez (2004), Cabañas Martínez (2008), Cano González (2006), Aparicio Gervas (2009) para Castilla León; Rodríguez de la Cruz (2002 y 2009), Bayón García (2008) y Jiménez García (2009) para Extremadura; Boyano Revilla, Estefanía Lera, García Sánchez y Homedes Gili, (2004) para Madrid; Giró (2006) para la Rioja; Haro Rodríguez (1998), Montes (2002), López y Linares (2004), Linares Garriga (2008) y Navarro Barba (2008) para la Comunidad de Murcia; Vicente (2006) y Septien Ortiz (2006) para Euskadi; Jiménez Abad (2003) Olangua Baquedano (2004) y Asín Buñuel (2009) para Navarra.

Aunque lo que podría resultar sugestivo es realizar un análisis detallado de toda esta literatura, no es ese el objetivo buscado ahora. Dejamos para otro momento, entre otras razones por motivos de espacio, el análisis crítico de esta literatura mencionada, pero su cita necesaria viene a decirnos que en un corto espacio de tiempo, menos de una década, se han activado los intereses académicos como para producir una importante literatura sobre este tipo de dispositivos escolares. Se trata de un tipo de aulas que no ha dejado indiferente a nadie. Tanto la comunidad científica como los profesionales de la escuela se han pronunciado sobre sus bondades y sus problemas. Son un punto en el que se enfrentan los pareceres. A buena parte de la comunidad científica le parecen segregadoras y a la comunidad escolar, en

⁶ Es probablemente uno de los dispositivos sobre los que más literatura se ha desarrollado. Una parte de esta literatura es de claro carácter crítico. El punto de partida más importante es el de su consideración como un *dispositivo compensador* (Jiménez Gámez, 2009; Guerrero Valdebenito, 2010; Martín Rodríguez, 2005; Ortiz Cobo, 2005; Porras, García y Cotrina, 2009; Rojas Tejada, Cruz del Pino, Sayans Jiménez y Moshe Tatar, 2011). En el plano lingüístico también aparecen las críticas: desde quienes indican que el profesorado de ATAL no influye en el desarrollo de la *adquisición del vocabulario básico* (Rzewolska 2008), hasta los que muestran que las ATAL tienen más éxito si se *desarrollan en el interior del aula normalizada* (Morales Orozco, 2006). Por otra parte se destaca la insuficiencia resolutoria de las ATAL (García Marcos 2010 y García Marcos, Mateo y Luque, 2010). En definitiva, y a pesar de reconocer su valor histórico, se las acusa de falta de operatividad para encarar con solvencia la problemática actual sobre la cuestión de estos nuevos escolares y sus posibles "dificultades" en materia idiomática.

⁷ Con anterioridad a estas "aulas" en Cataluña se desarrolló el Taller de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE) para los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Sobre ellos desarrolló su tesis doctoral Peralta Serrano (2000).

buena parte, les parecen necesarias. La literatura ya nos anuncia, en la sencilla estructura presentada, que en todas partes ha sido comentada y que se tienen una opinión -buena y menos buena- sobre estas aulas. Lo que nosotros queremos ahora es describir como ha sido su desarrollo normativo.

3. El proceder en esta investigación

El contexto de estudio lo encontramos en las normas dictadas en el territorio del Estado español por las Administraciones educativas en materia de regulación de dispositivos dedicados a la enseñanza de la lengua a niños y niñas de nacionalidad extranjera. Este será el lugar en donde miraremos, el lugar de observación. Hemos seleccionado los documentos mencionados en el Anexo por reunir la información pertinente⁸.

Aunque nuestro estudio concreto sobre “las normas” se inicia en el año 2006, en ese momento ya contamos con una colección de normas recogidas en investigaciones anteriores. La producción normativa comenzaba en el año 2000. El proceso para recabar la normativa emitida⁹ fue el de dirigirnos por carta certificada a las Direcciones Generales de todas las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas y, posteriormente, por contacto telefónico con los responsables de los servicios. También fue necesario realizar búsquedas en Web de entidades emisoras de normativa: Delegaciones provinciales, Gobiernos autónomos, Gobierno central y sus Boletines Oficiales, etc. El corpus final con el que ahora mismo contamos es de 399 documentos relacionados con la educación y la educación de alumnos de nacionalidad extranjera. Todos se encuentran expedidos por la alguna Administración, en general con responsabilidad en materia educativa, y su totalidad se puede consultar en la Web que mantenemos en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada para este tipo de estudios: Web ANI (<http://ldei.ugr.es/ani>). Aquí trabajaremos exclusivamente con aquellas normas que se refieren a lo que estamos denominando “aulas especiales”.

Hemos ordenado la producción discursiva para dos niveles de análisis: en el primer nivel describimos lo que llamamos los aspectos externos particulares y coincidentes en más de una Comunidad, y en el segundo nivel analizamos el contenido, esto es, el escenario en el que se desarrollan.

Iniciamos el análisis de la normativa con el objeto de contestar a la pregunta: ¿a qué responden las Administraciones autonómicas implantando “aulas especiales” en los colegios para la atención lingüística del alumnado de nacionalidad extranjera? La respuesta es aparentemente técnica: la dotación de competencia a este “nuevo alumnado” en la lengua oficial usada en la Comunidad Autónoma y en la escuela. Por tanto, bastaría que la escuela se dedicase a enseñar el idioma (o idiomas) oficial de la Comunidad Autónoma al niño que lo desconoce y, sin embargo, no es así. Hay complejidad y dificultades explícitas e implícitas. Nosotros penetramos en el metalenguaje de las normas dedicadas a la atención lingüística del alumnado de nacionalidad extranjera en un doble nivel de análisis: en uno nos fijamos en la relación confusa entre la legislación, la extranjeridad -construida como inmigración- y la “otredad”, y en otro analizamos los escenarios del desarrollo normativo para responder a las

⁸ En otro lugar ya hemos tratado el amplio desarrollo normativo sobre la atención a la escolarización de población extranjera en el conjunto de las Comunidades Autónomas del Estado español (Fernández, Kressova y García 2011).

⁹ Por aquellos días las Páginas Web de las Administraciones educativas contenían información incompleta, aunque pronto mejoraron, necesitamos visitar múltiples páginas de asociaciones y colectivos interesados en la materia. Destacamos, porque nos fueron muy útiles, las páginas Web abiertas para y por la Inspección educativa, tanto su Asociación profesional como algunas sedes provinciales.

preguntas sobre quiénes son los encargados de conducir las “aulas especiales” (la cualificación del profesorado), cuándo se debe aprender la lengua, en dónde, cómo se organizan y cómo justifican las normas la necesidad de estos dispositivos. Todo ello conforma nuestras categorías de análisis, los indicadores que nos permitan registrar cambios en el discurso. Dichas categorías son las que se reflejan a continuación¹⁰:

La norma de las “aulas especiales”: causas que la originan, respuesta y rango de la norma.

- Identidad de las “aulas especiales”: denominaciones
- Fisonomía de las “aulas especiales”: intencionalidades y tipologías
- Gestión administrativa de las “aulas especiales”
- Profesorado de las “aulas especiales”
- Organización interna de las “aulas especiales”

Practicaremos la comparación de los indicadores en los textos normativos de cada Comunidad, lo que nos permitirá describir y obtener una imagen conjunta y pormenorizada más clara para usar en nuestras pretensiones explicativas de los procesos de construcción de la diferencia que se dan en la escuela. Ahora, como decimos, centrados en estos nuevos escolares.

4. Una estructura organizada de las normas de las “aulas especiales”

En los prolegómenos (en el expositivo) de la Orden de 25 de enero de 2007 (BOJA 33, p: 7) leemos los motivos por los que se crean las “aulas especiales” para escolares de nacionalidad extranjera:

La creciente incorporación al sistema educativo de alumnado de procedencia extranjera viene suponiendo desde hace años la aparición de nuevas necesidades educativas, motivadas fundamentalmente por la diversidad de origen y cultura del alumnado inmigrante, por los diferentes momentos de incorporación a los propios centros y, en muchos casos, por el desconocimiento total o parcial del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndose como tal el conocimiento mínimo imprescindible para el seguimiento y la participación del alumnado en el aula ordinaria con garantía de progreso.

Es un buen resumen de normativas anteriores y también un ejemplo válido para todas las Comunidades Autónomas. En el mismo sentido, la Ley Orgánica de Educación (LOE)2/2006, de 3 de mayo, marca el camino a seguir a las Comunidades:

...garantizar la incorporación tardía de los alumnos extranjeros en el sistema educativo español, las Administraciones educativas desarrollarán programas específicos para los alumnos que presentan graves carencias lingüísticas en sus competencias o conocimientos básicos, las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo

¹⁰ Podrá observarse que las categorías señaladas no recogen todo lo que podría estar relacionado con la organización de estas aulas. Véase, por ejemplo, el caso de la selección de alumnado que entra en estas aulas. Ello se debe a que las normas no llegan siempre a detallar todos los procesos que podrían ser de nuestro interés en el apartado de “organización”. Por nuestra práctica observadora sabemos que la selección de alumnado se somete a diversos criterios que no siempre se expresa, ni se pueden expresar, en la normas. Se apela a la necesaria flexibilidad y, sobre todo, a la discrecionalidad de quienes en última instancia ejecutan las medidas relacionadas con estas aulas.

de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Parece claro que las normas que regulan las “aulas especiales” nacen como respuesta a las causas que acabamos de mencionar. Concretamente leemos: “Ha sido preciso desarrollar nuevas actuaciones dirigidas a apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, el mantenimiento de la cultura de origen y la integración del alumnado inmigrante en los respectivos entornos escolar y social” (Orden de 25 de enero de 2007, BOJA 33, p.7). En Navarra la Orden Foral 93/2008, de 13 de junio. Cap. V, art. 28, establece que el Programa de Inmersión Lingüística es para el aprendizaje intensivo de la lengua vehicular, el conocimiento de la cultura de acogida y la integración educativa y social del alumnado extranjero. En Cataluña, El Plan para la Lengua y la Cohesión social (Plan LIC) concreta como línea de actuación de las aulas de acogida: “dar una atención de calidad a las necesidades primarias del alumnado recién llegado, en el aspecto emocional, curricular y de aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela”.

El conjunto de normas que regulan estas aulas se pueden resumir con los siguientes datos: nueve Resoluciones, seis Órdenes, seis Instrucciones, seis Circulares, una Orientación, un Decreto y un Plan forman el corpus normativo de nuestro estudio¹¹.

4.1. Identificación de “las aulas especiales”

Las “aulas especiales” para alumnado de nacionalidad extranjera surgen como programas de enseñanza y aprendizaje de la lengua oficial de la escuela al alumnado recién llegado que la desconoce. La intención manifiesta de su existir es incorporar lo antes posible al niño o niña a los ritmos y actividades en el aula de referencia donde está escolarizado. Es un recurso para facilitar la acogida y una enseñanza más individualizada. Permite que el alumnado se incorpore al “aula especial” en cualquier momento del curso escolar. Se aplican en centros docentes públicos y concertados que imparten Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. No permiten agrupamientos estables de alumnado. Se dotan de un profesorado específico.

Lo primero que apreciamos es la diversa nomenclatura empleada para designar lo que nosotros llamamos “aulas especiales” para alumnos extranjeros. Como podemos ver en la Tabla 1 cada Comunidad tiene su dispositivo propio, con nombre particular. Lo que nos indica que cada Comunidad ha creado y organizado el dispositivo de manera particular sin coordinación con las otras Comunidades, aunque el simple hecho de que exista este tipo de atención educativa en todas las Comunidades desvela la acción común, compartida de emprender una misma iniciativa.

¹¹Las Resoluciones normalmente sirven para ampliar y precisar órdenes y decretos dictados anteriormente. Las Instrucciones, Orientaciones y Circulares amplían el contenido de otra normativa, suelen marcar pautas para su aplicación. Las Órdenes y Decretos obedecen a una necesidad urgente de regular un fenómeno nuevo. Solo tenemos un Plan, cuando sabemos que en el inicio de las “aulas especiales” para alumnado de nacionalidad extranjera estaban los Planes. Los Planes tienen un límite temporal definido, indican urgente necesidad para conseguir unos objetivos previstos.

Los iniciales Planes han ido dando paso a normas de urgente necesidad de regular un fenómeno. Nada estable. Luego reflejan urgencia e inestabilidad y falta de consenso entre las Comunidades, pues abundan la diversidad de formatos. En algunos planes, como en el de Castilla y León, leemos que se darán instrucciones anuales específicas. Las instrucciones están para eso: ordenar aspectos específicos que indican las actuaciones a corto plazo, por tanto las correcciones en las medidas o su distribución en el tiempo.

Tabla 1.

Nombre de las “aulas especiales” para alumnos extranjeros en las distintas Comunidades Autónomas

Comunidades Autónomas	Nombre del aula o del dispositivo
Andalucía	Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)
Aragón	Aulas de Español para Alumnos Inmigrantes
Asturias	Aula de Acogida y Acceso al Currículo. Aulas Intensivas de Inmersión Lingüística
Baleares	Programa de Acogida Lingüística y Cultural (Programa PALIC)
Canarias	Apoyo Idiomático
Cantabria	Aulas de Dinamización Cultural. Coordinadores de Interculturalidad. Equipo Interculturalidad
Castilla-La Mancha	Equipos de Apoyo Lingüístico
Castilla y León	Programa de Adaptación Lingüística y Social (Programa ALISO)
Cataluña	Aulas de Acogida
Euskadi	Programa de Refuerzo Lingüístico
Extremadura	Plan Experimental de Mejora para Centros de Atención de Educación Preferente
Galicia	Grupos de Adquisición de Lenguas
La Rioja	Aulas de Inmersión Lingüística
Madrid	Aulas de Enlace
MEC (Ceuta y Melilla)	Plan de Apoyo y Escolarización Extraordinaria
Murcia	Aulas de Acogida
Navarra	Programas de Inmersión Lingüística
País Valenciano	Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE)

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa consultada (ver Anexo)

Si el nombre representa la esencia de lo que denomina, la palabra más repetida es aula, seguida de lingüística, (por similitud con lingüística habría que agregar idiomática y español a la cuenta de lingüística). Seguirían en orden decreciente por su uso la palabra programa¹² y acogida. Esta última la mitad de veces que lingüística. De esta manera tendríamos las palabras para componer un título común con los términos más repetidos: lingüística aula programa acogida. Sin nexos no tiene sentido, pero podemos leer que la preocupación principal es la lingüística: la enseñanza del idioma de la escuela; que Aula se refiere a un espacio para enseñar la lingüística. Un aula dentro de un aula no tiene sentido, no se le llamaría aula, luego la palabra aula indica otro espacio distinto al aula común y como consecuencia indica la separación del “nuevo escolar” del grupo de clase ordinario en otro lugar distinto; la palabra programa expresa la forma en que la administración cobija a las “aulas especiales”. Es una manera de regularlas. Una manera de regularlas débil, como vimos anteriormente al analizar el rango. Traducido el rango a lenguaje aplicado comprobamos que al contenido en este formato se les da poca consistencia: ausencia de estabilidad a largo

¹² La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), en el art. 23 recomienda a las Administraciones educativas que favorezcan la incorporación del alumnado extranjero y que prevean el desarrollo de programas específicos para quienes desconozcan la lengua y la cultura españolas. El desarrollo de estos programas dará lugar a la creación de “aulas especiales” para escolares de nacionalidad extranjera en diversas Comunidades.

plazo, provisionalidad (en los centros, del profesorado) Las de Andalucía llevan en el nombre la palabra temporales, que puede estar referido a lo que venimos hablando o al tiempo que pasa el niño en ellas. En teoría, el lenguaje y la acogida son los dos puntos fuertes de estas “aulas especiales”; pero la apreciación, en el análisis de las palabras de los nombres mencionada anteriormente, indica el doble de importancia para la enseñanza del idioma de la escuela que la acogida. De ahí que nos preguntamos si habrá correspondencia entre el significado de los nombres y la práctica en la vida de las aulas.

3.2 Tipologías de las “aulas especiales”

“Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria” leemos en la Orden de 25 de enero de 2007 (BOJA 33, p: 8). De manera similar aparece en la normativa aplicada a este tipo de aulas en todas las Comunidades Autónomas. En Cataluña el Plan para la Lengua y la Cohesión Social (Plan LIC) diluye el deber en referente: “El aula ordinaria es el espacio de referencia de este alumnado”. Después comprobamos que las Comunidades matizan lo dicho permitiendo organizar grupos de apoyo fuera del aula y “el desarrollo de estos programas será en todo caso simultáneo a la escolarización de los alumnos en los grupos ordinarios” se dice en las 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 (28/07/2008). En un ejercicio clasificatorio exponemos a continuación los modelos de organización de las “aulas especiales” extraídos de la normativa:

- Aula Compartida. Nos referimos al aula ordinaria en donde el niño o niña de nacionalidad extranjera comparte espacio docente con los compañeros autóctonos. La normativa apenas desarrolla u organiza las actuaciones previstas para este espacio, aunque le otorguen el lugar primordial en donde deben desarrollarse estas “aulas especiales”.
- Aula Propia. El grueso del discurso normativo, casi la totalidad, está dedicado a la organización de este tipo de aula. Realmente son las “aulas especiales”, aunque la normativa las defina como “grupos de apoyo” (Andalucía), “un recurso, una estrategia organizativa y metodológica” (Cataluña), “encaminadas a la adquisición de competencias lingüísticas del alumnado extranjero con desconocimiento del español” (Murcia), “apoyo temporal” (Valencia).
- Aula itinerante y aulas intercentros. Realmente se trata de un desarrollo del anterior modelo y es la más extendida, aunque la normativa se refiere a ellas escuetamente: “El Centro donde esté ubicado el Programa atenderá a su alumnado y al escolarizado en otros Centros de la localidad o zona, que tienen esta necesidad” (Resolución 8/2007, de 17 de septiembre de la Dirección General de Ordenación, Calidad e Innovación. Navarra). “Los grupos podrán estar constituidos por alumnos de distintos centros” (Orden de 08-07-2002 de la Consejería de Educación y Cultura de Castilla-La Mancha). Como decimos, las aulas itinerantes no son definidas con precisión por la normativa. Se desprenden de textos como: “La distribución de los centros y localidades atendidos por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística será determinada (...) por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación, que contarán con la información suministrada por los propios centros y con el estudio de las necesidades educativas de la zona por parte del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional y del Servicio de Inspección” (Orden de 15 de enero de 2007. BOJA n.33, p:7). En el caso de Andalucía se habla de itinerancia cuando se organiza al profesorado: “La jornada de este profesorado deberá computar el tiempo destinado a los desplazamientos necesarios para la atención a más de un centro. Se considerará

itinerancia cuando el profesorado del programa imparta docencia en dos o más localidades”, “La jornada lectiva del profesorado que realice itinerancia comenzará...”, “El profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística que realice itinerancia contará con la siguiente reducción del horario”, “El profesorado de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística asistirá, siempre que le sea posible en atención a su carácter de itinerante, a las reuniones...”. Para concluir con el término podemos indicar que desde el curso 2000/2001 funciona en la Comunidad de Madrid el Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (SAI) para “atender al alumnado inmigrante que no se ha incorporado previamente a las Aulas de Enlace”.

3.3 Organización administrativa de las “aulas especiales”

La Ley Orgánica de Educación (LOE, art. 78 y 79) determinaba que las Administraciones educativas habían de garantizar la escolarización del alumnado que proceda de otros países y “se incorporaran de forma tardía al sistema educativo español”. También indicaba que debía atender a sus “particulares circunstancias, conocimientos, edad e historial académico” para que “se pueda incorporar al curso más adecuado con los apoyos oportunos”. Partiendo de aquí las distintas Comunidades Autónomas han organizado, como venimos viendo, el funcionamiento de las “aulas especiales” para alumnado de nacionalidad extranjera. Pero esta Ley también dice que “corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas específicos para los alumnos que presenten graves carencias lingüísticas”. Efectivamente, las Administraciones autónomas recogen el mandato y lo aplican.

Siempre se implantarán las “aulas especiales” para escolares de nacionalidad extranjera en centros sostenidos con fondos públicos, y en ellos en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. Solamente Galicia incorporó a los niños comprendidos entre los 3 años y el límite de escolaridad obligatorio. Pero no todos los centros públicos terminan disponiendo de estas aulas. Para implantar un “aula especial” en un centro educativo se debe reunir una serie de condiciones, además de solicitarlo: “La adjudicación de un aula de acogida a un centro educativo va estrechamente ligada a la asunción explícita, por parte del centro, de una serie de compromisos sobre aspectos didácticos y de tipo organizativo” lo dice el Plan para la Lengua y la Cohesión social de Cataluña (2009: 5), y efectivamente el texto es extensible a cualquier centro educativo nacional con “aula especial” para extranjeros. En definitiva, los centros educativos son los responsables de la planificación del itinerario educativo de los alumnos recién llegados. De esta responsabilidad dimana la fuerte conexión organizativa del aula con el centro frente a posibles ficticias autonomías o marginaciones, aunque también veremos la dependencia administrativa de estructuras supracentros. La posible comparativa de esta temática entre las diferentes Comunidades es tan amplia que no cabría en el formato que nos ocupa. Tomaremos como ejemplo el caso de Andalucía.

Cada una de las actuaciones a desarrollar con el alumnado inmigrante corresponde a la totalidad del profesorado del centro. Cada ciclo o Departamento, en su caso, deberá reflejar este hecho diferencial en la programación de las distintas áreas o materias, incluyendo, al menos, un análisis de la situación inicial y, en su caso, una propuesta de adaptaciones curriculares en las que tenga especial relevancia la determinación de las medidas organizativas necesarias. Los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán hacer constar en el Plan Anual de Centro las necesidades formativas del profesorado en relación con la educación intercultural. Al término de cada curso escolar, los centros docentes incluirán en su Memoria Final el grado de cumplimiento de los objetivos de cada una

de las actuaciones realizadas. Asimismo, los centros que cuenten con profesorado específico de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística deberán realizar una Memoria Final específica de esta actuación que se incorporará también a la Memoria Final del Centro (Orden de 15 de enero de 2007. BOJA n.33, p. 7).

3.4 El profesorado de las “aulas especiales”

Cuando los documentos legales que analizamos hablan del profesorado de las “aulas especiales” lo hacen en estos términos: “profesor específico”, “de refuerzo”, “maestro o profesor de apoyo”, “profesor del centro”, “profesor (de una determinada especialidad) en el centro”, “profesor definitivo en el centro”, “profesorado de los propios centros”, “profesor con destino en el centro”, “profesorado de compensatoria”, “profesorado especialista”.

En Andalucía se selecciona para estas aulas a profesorado con carácter específico, de ahí que las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación convoquen concurso de méritos para cubrir los puestos vacantes. Para estos asuntos las “aulas especiales” dependen de las Consejerías de Educación y es allí donde organizan al profesorado de estas aulas. Hay Comunidades donde autorizan a los centros docentes a organizar al profesorado, pero las indicaciones establecidas para su elección suelen ser vagas en cuanto se refiere al proceso y algo más precisas respecto a la cualificación del profesional. Se han establecido niveles en la formación (Asturias), o asignaciones a áreas específicas del centro que son quienes deben ocuparse de estas aulas (Navarra), o asignar profesorado con unas características para los niños que cursan Educación Primaria y otras distintas para los de Educación Secundaria (La Rioja o Murcia), o Comunidades donde lo que cuenta es la experiencia (Cantabria o Madrid), pero la cualificación más mencionada para seleccionar al profesorado es pertenecer al área de lengua.

3.5 Organización interna de las “aulas especiales”

Tres aspectos destacan de la organización interna de las “aulas especiales”. Quedan reflejadas en las normativas analizadas: el número de alumnado por aula, el tiempo de permanencia total en estas aulas, y el horario diario para su desarrollo

Los datos de la Tabla 2 reflejan en número de alumnos por aula tal y como exponen las normas de las Comunidades Autónomas (algunas Comunidades no consideran la cuestión). Las cifras mínimas indican el alumnado necesario para constituir un “aula especial”. Si el alumnado necesitado es menor no encontramos indicación de qué se debe hacer. Sí podemos deducir una franja aproximada de alumnado necesario para constituir un “aula especial”: entre 6 y 12. Es decir, un aula reducida que permita una enseñanza individualizada.

Tabla 2

Ratio de los alumnos por aula

Comunidad	Número de alumnado admitido
Andalucía	No debe exceder de 12
Aragón	Entre 6 y 12
Canarias	Mínimo de 5 alumnos (en tabla para calcular horas al apoyo idiomático, hasta más de 31)
Castilla y León	Entre 7 y 10
Cataluña	Que no sobrepase 12
Madrid	Entre 5 y 12
Murcia	De 10 a 15

Navarra	En torno a 6
País Valenciano	Mínimo 8

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa consultada (ver Anexo)

El tiempo máximo permitido de estancia de estos escolares en las “aulas especiales” varía de una a otra Comunidad Autónoma (encontramos variaciones que van desde tres meses a dos años de permanencia, como puede verse en la Tabla 3). No aparecen en las normas criterios pedagógicos justificativos de una u otra temporalidad. Se desea que los escolares adquieran las competencias sin agotar el tiempo máximo previsto: en cuanto el alumno “posea un conocimiento del español suficiente para su incorporación a su grupo de ordinario, antes de la evaluación del cuatrimestre” (Resolución 8/2007, de 17 de septiembre. BON n. 125) se incorporará plenamente al centro de referencia sin finalizar el cuatrimestre. En caso excepcional está previsto prorrogar el tiempo máximo de permanencia.

Tabla 3.

Periodo de permanencia de los alumnos en las “aulas especiales” para extranjeros

Comunidad	Tiempo máximo de permanencia
Andalucía	Un curso escolar
Aragón	Dos años
Asturias	Dos trimestres
Baleares	Un curso escolar
Castilla y León	Un trimestre
Castilla-La Mancha	Un trimestre
Cataluña	Dos años
Galicia	Un trimestre
Madrid	Un curso escolar
Navarra	Un cuatrimestre
Valencia	De 3 a 6 meses

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa consultada (ver Anexo)

Por último, podemos identificar en las normas cuánto tiempo de una jornada diaria pueden pasar estos escolares en las aulas. Los alumnos que asistan a las “aulas especiales” para extranjeros en Cataluña y Castilla y León ocuparán en ellas la mitad del horario escolar, en el País Vasco, un tercio, en Baleares entre 6 y 16 horas semanales, en Valencia, Navarra, Aragón, Asturias y Andalucía se diferencia entre alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, asignando más tiempo de permanencia en el “aula especial” para este segundo nivel citado¹³. Un caso especial es el de Murcia que indica tres niveles de adscripción según la competencia lingüística: en el Nivel 1 en Educación Primaria se establece la norma de doce horas como máximo de asistencia, en Educación Secundaria como máximo se establecen quince horas y en el Nivel 2 doce horas en Primaria y dieciocho en Secundaria. En fin, en Canarias se calculan las horas de apoyo idiomático en función del número de alumnos y en Castilla-La Mancha deja abierto el horario a “varios días a la semana”.

¹³ Andalucía, Educación Primaria diez horas, Educación Secundaria quince horas. Valencia, Educación Primaria tres horas diarias, Educación Secundaria cuatro horas diarias. Navarra, Educación Primaria seis horas diarias en días alternos, Educación Secundaria diecisiete horas semanales. Aragón, Educación Primaria cinco horas semanales, Educación Secundaria ocho horas. Asturias, Nivel 1: diez horas, Nivel 2: entre doce y quince horas.

4. ¿Aulas para la integración, aulas para la exclusión?

La pregunta que nos hacíamos al comienzo era clara: ¿a qué responden las Administraciones autonómicas implantando “aulas especiales” para la atención lingüística al alumnado de nacionalidad extranjera? Lógicamente queríamos saber también a qué se deben las diferencias entre unas y otras respuestas. Aunque la razón que se expresa en las normas analizadas es coincidente, las respuestas son particulares, con peculiaridades, que al contrastarlas descubren un trasfondo de intenciones distinto al expresado en una primera lectura de los textos. El corpus de normas elegido ya da pistas: el hecho en sí de tratar el asunto de manera aislada -aparentemente separado de otras cuestiones compensatorias- indica que hay un “problema social” que merece ser tratado de manera individualizada. Además es un tratamiento nuevo, por eso indica que en los sistemas educativos se está produciendo un asunto al que por primera vez se le presta atención. Pero la novedad unida al tipo de norma que las regula nos lleva a pensar en provisionalidad. También puede significar “experimento” o, coyunturalmente, “fenómeno pasajero” al que hay que responder o salir al paso.

La “aulas especiales” fueron creadas por los maestros sensibles (García, Castilla y Rubio, 2012) que veían las dificultades de trabajar con estos nuevos escolares en el aula normalizada. Para este profesorado ese tipo de enseñanza no tenía cabida en las aulas ordinarias. Con metodologías, habitualmente tradicionales, no se sabía cómo trabajar con un fenómeno nuevo del que no se tenía experiencia y que encajaba muy defectuosamente en las lógicas de la escuela: “niños y niñas que no saben la lengua de la escuela, la lengua del maestro o maestra...” La solución parecía fácil, sacar el “problema” fuera del aula y buscar formas de compensar a quienes venían con un déficit (en este tipo de dispositivos no se presta ninguna atención al conjunto de los escolares, aunque pudieran servir para el propósito de ayudar a aprender la lengua vehicular). Pero pensemos no sólo en la nueva aula, sino en el aula ordinaria. La ausencia de cambios en el aula ordinaria demuestra inmovilismo y voluntad de mantener los valores existentes, es decir, proteger al alumnado autóctono y mantenerle en las mismas tradiciones, nada de adaptación a novedades. Tanto si se enseña al alumno de nacionalidad extranjera dentro del aula ordinaria como fuera de ella, el alumnado autóctono va a estar protegido por la tradición, tanto metodológica como estructural. El aula ordinaria no se alterará. El alumnado de nacionalidad extranjera parece tener un déficit y no le queda otra alternativa que adaptarse¹⁴. Y esta protección del alumnado nos indica con cierta claridad la poca comodidad del sistema educativo en España para convivir cotidianamente con la diversidad. No se trata de que no exista tal diversidad -existía, existe y existirá, con o sin población extranjera, con o sin población étnicamente diferenciada-, sino de que los engranajes del sistema no quieren y no saben vivir con ella. La escuela organiza la diversidad, pero produciendo diferencias que se traducen en desigualdad... Esto es lo que puede y sabe hacer la escuela.

Sin duda hay Comunidades que por sus circunstancias le han dedicado más atención que otras a estas “aulas especiales”¹⁵, y ello puede mostrar un espejismo de diferencias y tratamiento diverso, cuando no desigual. Pero a pesar de la falta de consenso entre las Comunidades a la hora de legislar, como comprobamos en los nombres de los dispositivos, en los tiempos de permanencia, en las ratios, etc., las similitudes, tanto estructurales como organizativas y de contenido, abundan -quizás en la práctica no se diferencian tanto-; las

¹⁴ Remitimos a nuestro artículo Fernández, Kressova, y García, (2011) en donde mostramos que una parte del alumnado español comparte con el alumnado extranjero unos mismos problemas relacionados con la diversidad (clase social) y que redundan en la protección de un alumnado determinado.

¹⁵ Ver Artículo de Fernández Echeverría, J.; Kressova, N. y García Castaño, F.J., 2011.

diferencias de matices mostrados no deben confundir ya que los objetivos compensadores son muy coincidentes.

También los aspectos externos están cargados de significados. Delatan la esencia del asunto. Cuando nos detuvimos mirando los nombres de los dispositivos titulamos el aula hipotética con las palabras más empleadas: lingüística-aula-programa-acogida, que sin nexos no dice nada, pero analizada palabra a palabra pudimos leer que la preocupación mayor es la enseñanza del idioma de la escuela. Además, debemos prestar atención a los matices: que aula se refiere a un espacio distinto al aula ordinaria y como consecuencia indica la separación del escolar afectado del grupo de clase ordinario a otro lugar distinto, que programa es una manera de regular débil, inconsistente, por eso arrastra consigo la inestabilidad y la provisionalidad y que la enseñanza del idioma de la escuela es el doble de importante que la acogida, porque vimos que “lingüística” aparecía el doble de veces que “acogida”, por lo que podíamos atribuirle -según la lógica del análisis lingüístico usada de unir significado y significante en el mismo concepto- el doble de importancia de las funciones asociadas a lingüística que a acogida. O dicho de otra manera, que la acogida se dirigía simple y llanamente a enseñar la lengua de la escuela. Además, cuando cruzamos el dato con los requisitos necesarios para que un escolar abandone el “aula especial” y se incorpore íntegramente al aula normalizada, comprobamos que el listón que ha de saltar es el de la lengua. Se evalúa principalmente el dominio del idioma de la escuela, a lo que se le añaden las prisas (lo antes posible). Recordemos que diversos autores consideran claramente insuficiente el periodo máximo de permanencia en las “aulas especiales” (Vila, 2006).

Pero miremos no sólo a lo que se dice, sino también a lo que se omite. A estas “aulas especiales” no suele ir el alumnado de nacionalidad extranjera que conoce el idioma oficial de la escuela¹⁶, lo que indica que la finalidad de las “aulas especiales” no es trabajar la acogida en las mismas condiciones que la lingüística, sino que es un complemento. Una deducción lógica desprendida de lo argumentado es que lengua y acogida son conceptos fusionados, acoplados entre sí, por lo que conocer la lengua de la escuela sea igual a estar integrado. Si a ello unimos que el perfil más deseado para el profesorado de estas aulas, aunque no siempre logrado, es el de aquel que se adscribe a las áreas lingüísticas, parece fácil deducir que al final la acogida de estos nuevos escolares en estas aulas se circunscribe en exclusiva a una cuestión lingüística.

Pero añadamos a estos argumentos la evidencia de provisionalidad con la que estos dispositivos se ofrecen en el sistema educativo. Vimos anteriormente que el rango de las normas promulgadas al respecto nos indica la solución urgente y la poca estabilidad en el tiempo de los dispositivos, corroborada cuando agregamos al argumento la inestabilidad de las “aulas especiales” en los centros educativos y la adscripción provisional del profesor de dicha Aula. Además, la mayoría de los normas del corpus responden a una norma de mayor rango, la LOE, pero la historia de los dispositivos que estudiamos nos dice que ya existían con antelación a la Ley, luego la finalidad del discurso orgánico es una manera de regular lo existente, de darle contenido legal.

Adoptar una metodología u otra responde, aparentemente, a dar salida rápida y eficaz a la integración del nuevo escolar y hasta puede parecer lógico “sacar” a dicho escolar de su clase de referencia para dedicarle mayor atención. Pero los estudios de Bruner (1983) o

¹⁶ No es cierto que a estas aulas solo acuda alumnado de nacionalidad extranjera sin el dominio de la lengua vehicular. Las investigaciones sobre el terreno han mostrado matices a tal cuestión. Se incluía también “como destinatarios de estas aulas a los alumnos con graves carencias en conocimientos básicos como consecuencia de su escolarización irregular en el país de origen, aunque tuvieran buen dominio del castellano” (Goicoeche, García y Jiménez, 2011: 265).

de Cummins (2002) y las evaluaciones de Vila (2009) demuestran que el idioma se aprende haciendo cosas con él y que su adquisición fragua en los intercambios sociales entre personas -el aula especial reúne peores condiciones que el aula ordinaria, ya que el aula especial se convierte en un conjunto de escolares con idiomas distintos y con el mismo desconocimiento del idioma de la escuela, es decir, sin posibilidades de establecer buena comunicación entre ellos, aunque esta sea incipiente-.

Pero, además, el hecho de “sacar” a los escolares del aula de referencia les marca. Como afirman Alegre y Subirats (2007) evita la inmersión real. El acto de la separación puede aparentar un trato especial a este nuevo escolar y venir avalado por razones de eficacia pedagógica, pero la discriminación consiste en apartar a alguien por ser distinto y se logra al apartar a alguien socialmente del grupo estándar o normalizado. En ello radica la esencia de la marginación (Fernández, Kressova y García 2011). Se podría deducir que la escuela resuelve sus dificultades sacándolas del aula (sacar el “problema” fuera) y de esta manera identifica que quien tiene el problema es el escolar (es quien tiene el déficit) y no la escuela. Pero podríamos pensarlo de otra manera: como resolveríamos esta cuestión si lo miráramos desde la óptica de quien observa que la escuela tiene un problema al no saber la lengua del nuevo escolar, que el profesor o profesora tiene un problema al no entender a un nuevo alumno o alumna.

A pesar de tanta diferencia las conclusiones revisadas hacen pensar que los dispositivos regulados son muy semejantes en las Comunidades Autónomas y que para lo que realmente se normaliza sobre las “aulas especiales” no es tanto, o no es sólo, para el alumnado de nacionalidad extranjera que desconoce la lengua vehicular del aula, sino que se trata de una medida para proteger al alumnado autóctono, una medida para proteger al profesorado de un nuevo “problema”... La pregunta sería ahora ¿protegerles de qué...?, la respuesta parece evidente: de la diversidad¹⁷.

Referencias bibliográficas

- Alegre Canosa, M. A. y SubiratsHumet, J. (2007). Los principales dilemas y debates en relación a la acogida y escolarización del alumnado inmigrante. En M. A. Alegre y J. Subirats (Coords.), *Educación en inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 11-51). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Aparicio Gervas, J. (2009). Educación del alumnado extranjero. En A.M. Vallejo Cimarra (Coord.), *Voces Escondidas II. Estudio sobre la situación socio económica y laboral de la población inmigrante en Castilla y León* (pp. 191-266). Madrid: Delta.
- Arroyo González, M. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO en la provincia de Segovia*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid, Segovia.
- Asín Buñuel, J.L. (2008). *Enseñanza de la lengua vehicular EL2. Curso de inmersión lingüística para el alumnado de incorporación tardía en la Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado de <http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57730/EnEL2.pdf/ce6748d7-4037-45b4-b804-e0c06ceffe85>

¹⁷Resulta paradójica esta conclusión de “protección” de la diversidad cuando en algunas comunidades la aulas tienen misiones vinculadas a la promoción de la identidad. En Madrid se señala en alguna normativa entre los objetivos del aula de enlace el “favorecer el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumno”. De cualquier manera, existe un consenso muy generalizado que dichas aula son claramente asimilacionistas.

- Bayón García, J. R. (2008). Inmigración Un nuevo reto pedagógico. *Organización y Gestión Educativa (OGE)*, 16(4), 31-33.
- Bedmar Moreno, M. (2002). *Proyecto Integra, educación social de inmigrantes. Fundamentación y guía didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Besalú Costa, X. (2011). ¿Cómo “defenderse” del alumnado extranjero?. En GarcíaCastaño, F.J. y Carrasco Pons, S. (Eds.) *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*(pp. 81-92). Madrid: Ministerio de Educación.
- Boyano Revilla, R.; Estefanía Lera, J.L; García Sánchez, H. y Homedes Gili, M. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- Braga Blanco, G. y Hevia Artime, I. (2010). *Una mirada hacia la infancia inmigrante en Asturias*. Oviedo: Consejería de Bienestar Social y Vivienda del Gobierno del Principado de Asturias. Disponible en <http://www.integralocal.es/upload/File/Una%20mirada%20hacia%20la%20infancia%20inmigrante%20en%20Asturias.pdf>
- Broeder, P., Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Nueva York: Norton.
- Búrdalo García, H. (2006). La inmigración como riqueza. *Educación y Futuro Digital*, 15. Recuperado de <http://eyf.cesdonbosco.com/pub/verDocumento.aspx?identificador=479>
- Cabañas Martínez, M.J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Cano González, R. (2005). Valoración de las actuaciones de atención educativa al alumnado inmigrante en Castilla y León. *Contextos educativos: Revista de educación*, 8-9, 109-134.
- Carazo Liebana, M.J. (2008). La integración del alumnado inmigrante a través del derecho fundamental a la educación. En VII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas Españoles. Recuperado de <http://www.acoes.es/pdf/CARAZOLIEBANA.pdf>
- Carazo Liebana, M.J. (2010). La integración del alumnado inmigrante a través del derecho fundamental a la educación. En J. García Roca y E. Albertí (Eds.), *Treinta años de constitución. Congreso extraordinario de la Asociación de constitucionalistas de España*. Valencia: Tirant lo Blanch
- Cruz Terán, M (2008). El plan de interculturalidad de Cantabria: una oportunidad para atender a la diversidad. En A. Madarro (Coord.), *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano* (pp. 69-76). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Recuperado de <http://www.oei.es/integra.pdf>
- Cummins, J. (2001). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- De Castro Infante, M. (2008). Experiencia de asesoramiento colaborativo para impulsar la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo. En A. Madarro (Coord.), *Experiencias de acogida e integración educativa de alumnado inmigrante iberoamericano* (pp. 69-76). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos y Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración. Recuperado de <http://www.oei.es/integra.pdf>

- Díez Gutiérrez, J. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 18, 49-77.
- Espelt Hernandez, L. (2009). The reception classroom as a space for language learning: the teacher's perspective. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 18. 1-119. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/Dosieres/Dosier18.pdf>
- EtxeberriaBalerdi, F.; Karrera, I y Murua H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 13(4), 79-94. Recuperado de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/155/1609>
- Fernández Echeverría, J.; Kressova, N. y García Castaño, F.J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad?. Análisis de las normas para “atender” al “alumnado inmigrante” en los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela. En J. A. Fernández Avilés y M. N. Moreno Vida (Dir.), *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica* (pp. 335-356). Granada: Comares.
- Fernández Marrero, A. (2009). Análisis y aplicación del Currículo de Español como segunda lengua en la ESO en Canarias a la luz de las premisas europeas en materia educativa. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, 107-135.
- García Castaño, F.J. y Olmos Alcaraz, A. (eds.). (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Col.: Estructuras y Procesos. Ciencias Sociales. Madrid: Editorial Trotta S. A.
- García Castaño, F.J.; Castilla Segura, J. y Rubio, M. (2012). Inmigración extranjera y escuela en Andalucía: diferencias que terminan construyendo desigualdades. En J. L. Monereo Pérez, F. J. García Castaño y J. A. Fernández Avilés (eds.), *La inmigración en Andalucía. Instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales* (pp. 339-380). Granada: Comares.
- García Castaño, F.J.; Fernández Echeverría, J.; Rubio Gómez, M. y Soto Páez, M.L., (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación”. En M.A. Alegret y J. Subirats (eds.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (pp. 309-360). Madrid: CIS.
- García Castaño, F.J.; Rubio Gómez, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60
- García Fernández, J.A. (2010). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 1(3), 109-128.
- García Fernández, J.A. y Moreno Herrero, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid.
- García Fernández, J.A., Sánchez Delgado, P. Moreno Herrero, I. y GoenecheaPermisán, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- García Marcos, F. (2010). *Adquisición de español como segunda lengua. Evaluación empírica y alternativas en lingüística aplicada. Memoria de Máster no publicada*. Universidad de Jaén, Jaén. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_09GarciaMarcos.pdf?documentoId=0901e72b8101ef32
- García Marcos, F.; Mateo, M.Y. y Luque Nadal, L. (2010) *Gestión integral del multilingüismo en el*

Sureste Español, Memoria 2010. Almería: CEMyRI.

- García Parejo, I., Pérez Milans, M. y Patiño Santos, A. (2008). La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 1, 60-71. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/revista/RevistaSL&i1.pdf>
- Gil Jaurena, I. (2008). *El enfoque intercultural en la educación primaria: una mirada a la práctica escolar*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Giro, J. (2006). La experiencia escolar de los adolescentes procedentes de familias inmigrantes. Comunicación presentada a la *XI Conferencia de Sociología de la Educación*. Santander, 22-24 Septiembre. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377135>
- Godoy Merino, M.J. y Suárez Muñoz, A. (2012). El niño inmigrante en la escuela extremeña. *Campo Abierto*, 30(1), 97-108
- Goenechea Permisán, C.; García Fernández, J.A. y Jiménez Gámez, R.A. (2011). Los dilemas de la atención educativa a los alumnos inmigrantes recién llegados. Estudio comparativo de los modelos andaluz (ATAL) y madrileño (aulas de enlace). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 263-278.
- Grañeras, M.; Vázquez, E.; Parra, A; Rodríguez, F. Madrigal, A.; Vale, P. y Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, 149-174.
- Guerrero Valdebenito, R. (2010). La actuación de las aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Sevilla. Reflexiones y propuestas a partir de las percepciones de los mediadores interculturales. Comunicación presentada al *V Congreso Andaluz de Sociología: Pluralismo y libertad*. Córdoba, 4-6 Noviembre.
- Guerrero Valdebenito, R. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 42-53.
- Haro Rodríguez, R. de (1998). *La educación intercultural como respuesta a la diversidad en una escuela integradora*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia, Murcia.
- Inglés López, M.D. (2006). "Aulas de enlace": a Study of the Implementation of a Pilot Compensatory Education Program for Non-Spanish Speaking Newcomer Students in Madrid, Spain. Tesis doctoral no publicada, University of Pittsburgh, Pittsburgh.
- Inglés López, M.D. (2009). Aulas de enlace: estudio de la implantación de un programa educativo experimental para recién llegados en la Comunidad de Madrid. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 23, 135-160.
- Jiménez Abad, A. y Naval, C. (2003). La atención a la diversidad desde la escuela en la Comunidad Foral Navarra. *ESE. Estudios sobre Educación*, 5, 104-129.
- Jiménez Gámez, R. (Coord.), Cotrina García, M.; García García, M.; García Romero, I.; Goenechea Permisán, C. y Porras Vallejo, R. (2009). *Estudio de la Atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Jiménez García, J.J. (2009). Diversidad de alumnos inmigrantes en Extremadura, un realidad cercana. *Revista de Estudios Extremeños*, 63(3), 1521-1549.

- Linares Garriga, J.E. (2006) Modelos de organización para adquisición de competencia comunicativa en la atención al alumnado extranjero. *Comunicación y Pedagogía: Nuevas Tecnologías y Recursos Didácticos*, 215, 40-45.
- Linares Garriga, J.E. (2008). Sobre la atención educativa al alumnado extranjero para la adquisición de la competencia lingüístico comunicativa en español, en la región de Murcia. En *XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 65-75). Alicante: Universidad de Alicante.
- López Pérez, M.V. (2006). La enseñanza del español L/2 en Navarra: Noticia sobre perfil profesional, las prácticas docentes y las expectativas de los profesores. *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 8, 97-126.
- López Reillo, P. (2006) *Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo de Tenerife
- Martín Rodríguez, J. (2005). *La atención educativa del alumnado inmigrante: provincia de Granada*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Granada, Granada.
- Martin Rojo, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martín Rojo, L. y Mijares Molina, L. (2008). *Voces en el aula. Etnografía de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martínez de Lizarrondo Artola, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: La educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- Moliner García, O.; Sales Ciges, M.A.; Fernández Berruero, R.; Moliner Miravet, L. y Roig Marza, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación*, 358, 197-217. Montes Bernárdez, R. (2002). La inclusión de las minorías étnicas en la Región de Murcia. En R. Montes Bernárdez (Coord.). *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia* (pp. 15-27). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Morales Orozco, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia-Los Libros de la Catarata.
- Navarro Barba, J. (2008). El docente de L2 para inmigrantes: las necesidades de la administración educativa. Ponencia presentada en las *II Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao, 24-25 abril. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/237101077_Ofertas_y_programas_de_formacin_del_profesorado_para_la_enseanza_de_segundas_lenguas_a_inmigrantes/file/72e7e51b87145c7ad8.pdf#page=107
- Navarro Sierra, J.L. (2005). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Lleida, Lleida.
- Navarro Sierra, J.L. (2008). Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón. *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*, 17. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/Dosieres/Dosier17.pdf>
- Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalis, Á. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.
- Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalis, Á. (2006). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de

- origen inmigrante en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 20(2), 69-80.
- Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalís, Á. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.
- Olangua Baquedano, P. (2004). La educación intercultural y multicultural en Navarra. *IDEA. Revista del Consejo Escolar de Navarra*, 21, 11-13. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520093000300.pdf>
- Oller, J. y Vila Mendiburu, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red*, 1(1), 10-24. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/revista/RevistaSL&i1.pdf>
- Olmos Alcaraz, A. (2008). Estudiar migraciones desde la antropología social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos. *Revista Migraciones*, 23, 151-190.
- Olmos Alcaraz, A. (2010) Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- Ortiz Cobo, M. (2005). *Alumnado Extranjero en el Sistema Educativo Andaluz. Racialismo en el Discurso y Práctica Escolar*. Tesis doctoral no publicado, Universidad de Granada, Granada.
- Palaudarías, J.M. y Garreta i Bochaca, J. (2008). La acogida del alumnado de origen inmigrante: un análisis comparado desde la situación en Cataluña. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 49-78.
- Peralta Serrano, A. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrassa*. Tesis Doctoral no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Pérez Esparrell, C. y Rahona Lopez, M. (2006). La integración de los inmigrantes en el sistema educativo español. Comunicación presentada en *l Congreso Internacional sobre Migrations and Social Policies in Europe*, Pamplona, 8-10 Junio. Recuperado de <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/Comunicacion%2011PerezRahona.pdf>
- Pérez, J. M. y Pomares, J. (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.
- Porras Vallejo, R.; García García, M. y Cotrina García, M. J. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista de Educación Inclusiva*, 2(1), 11-28.
- Quicios García, M^a P. y Miranda Vizuete, I. (2005). La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las "aulas de enlace". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), 25. Disponible en <http://redie.uabc.mx/contenido/vol7no2/contenido-quicios.pdf>
- Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 53-5.
- Rincón Verdadera, J.C. y Vallespi Soler, J. (2010). El Tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de Baleares, según las programaciones generales anuales: El Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.

- Rodríguez de La Cruz, R. (2002). La educación intercultural en Extremadura: Medidas y planes de intervención. En *Congreso Interculturalidad y Educación* (pp. 25-40). Mérida.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2009). La investigación sobre la educación intercultural en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17(4), 1-29. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- Rojas Tejada, A. J.; Cruz del Pino, R. M.; Sayans Jiménez, M^a. C. y Moshe Tatar, P (2011). El profesorado del Programa ATAL ¿innovador o tradicional?. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 517-522). Granada: Instituto de Migraciones. Recuperado de <http://migraciones.ugr.es/congreso2011/>
- Rojo Robas, V.; Madariaga Orbea, J. y Huguet Canalis, A. (2010). Actitudes lingüísticas hacia el euskera y castellano de los estudiantes autóctonos e inmigrantes de la Educación Secundaria Obligatoria. *Cultura y Educación*, 22(1), 85-97.
- Rzewolska, A. (2007). *La escolarización del alumnado inmigrante en Granada capital: el desarrollo del léxico básico en el inicio de la adquisición del español como L2*. Diploma de Estudios Avanzados no publicado, Universidad de Granada, Granada. Recuperado de <http://segundaslenguaseinmigracion.com/adquisicionaprend/Laescolarizacionagnieska.pdf>
- Sánchez Delgado, P. y García Medina, R. (2011). Organización de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid. *Cultura y Educación*, 23(1), 129-139.
- Sánchez-Medina, J. A.; Macías-Gómez-Stern, B. y Martínez-Lozano, V.(2014). The value positions of school staff and parents in immigrant families and their implications for children's transitions between home and school in multicultural schools in Andalusia. (En prensa).
- Septien Ortiz, J. M. (2006). *Una escuela sin fronteras. La enseñanza del alumnado inmigrante en Álava*. Vitoria: Ararteko. Recuperado de http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/1_191_3.pdf
- Serra Capallera, J. M. (2006). El Plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18(2), 159-172.
- Siques Jofré, C. (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Girona, Girona.
- Teasley, C. (2007). Perspectivas postcoloniales sobre la acogida del alumnado inmigrante en Galiza (España). *EMIGRA Working Papers*, 92. Recuperado de <http://www.emigra.org.es>
- Teasley, C. (2008). Perspectivas postcoloniales sobre la acogida del alumnado inmigrante en Galiza, España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(19). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/44/170>
- TerrénLalana, E. (2008). La integración educativa de los hijos de familias inmigradas. *VI Informe FOESSA. Documentos de trabajo* (pp. 153-211). Madrid: Fundación FOESSA.
- Torrecilla Sánchez, M. M.; Molina García, V. y Ayala Flores, C. (2006). El modelo de educación intercultural y cohesión social en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Ponencia presentada en el *V Congreso Internacional Educación y Sociedad. La Educación: Retos del siglo XXI*, Granada. Recuperado de http://congreso.codoli.org/area_1/Torrecilla-Sanchez.pdf
- Trujillo Sáez, D. (2004). La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas*, 11. Recuperado de www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf

Turiel Pintado, A.M. y Santomé Núñez, J. (2004). *Orientaciones para la acogida lingüística de alumnado inmigrante*. Principado de Asturias: Consejería de Educación y Ciencia. Recuperado de http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida/archivos/PUBLICACIONES/orientaciones_acogida.pdf

Vicente Torrado, T. (2006). La población inmigrante en los centros educativos vascos: valoración de una situación. En *Migrations and Social Policies in Europe*. Recuperado de <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/com14TriniPamplona.DOC>

Vidaña Fernández, L. (2006). El creixement de l'alumnat estranger a les Illes Balears al llarg del curs 2005-2006: una aproximació als resultats acadèmics i a la seva integració escolar. En M.X. March y Cerdà (dir.), *Anuari de l'educació de les Illes Balears* (pp. 196-237). Pollença: Fundació Guillem Cifre de Colonya.

Vila Mendiburu, I. (2000). El desafío intercultural. Españoles ante la inmigración. En Colectivo loé (C. Pereda, W. Actis y M. A. de Prada) (eds.), *La inmigración extranjera en España* (pp. 145-167). Barcelona: Fundación La Caixa.

Vila Mendiburu, I.; Canal, I.; Pere Mayans, P.; Perera, S.; Serra, J.M. y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327.

Anexo. Normas analizadas.

Andalucía

- Orden de 15 de Enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrantes y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (BOJA, 14 de Febrero de 2007)

Aragón

- Resolución de 29 de mayo de 2007 de la Dirección General de Política Educativa por la que se aprueba, con carácter experimental, el Programa de atención a la diversidad "Aulas de español para alumnos inmigrantes" en los centros de Educación Infantil y Primaria y en los Institutos de Educación Secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.
- 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.

Asturias

- 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 (Curso 2006 - 2007) (30/08/2006)
- Circular de 19 de junio de 2007 de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se dictan instrucciones para la implantación en el curso 2007-2008 de las enseñanzas definidas en el Decreto 74/2007, de 14 de junio, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación secundaria obligatoria en el Principado de Asturias. (19/06/2007)
- Circular de la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación sobre las aulas de acogida y acceso al currículo en educación secundaria obligatoria para alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español (Curso 2006 - 2007). (30/08/2006 bis)
- 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 (Curso 2006 - 2007). (30/08/2006 bis2)

Baleares

- Orden del Consejero de Educación y Cultura del día 14 de junio de 2002, por la que se regula la elaboración y ejecución del Programa de acogida lingüística y cultural dirigido a alumnado de

incorporación tardía al sistema educativo de las Islas Baleares que cursa estudios en los Institutos de Educación Secundaria.

- Orientacions per a l'elaboració del pla d'acolliment lingüístic i cultural a l'educació primària. Atenció a l'alumnat d'incorporació tardana.

Canarias

- Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. (Boletín Oficial de Canarias, nº 124, 21 de junio de 2007)
- Resolución de 11 de junio de 2007, por la que se establecen los requisitos para la solicitud y el procedimiento de autorización de las medidas de atención a la diversidad reguladas en la Orden de 7 de junio de 2007, en los centros escolares que imparten enseñanza básica. (BOC, nº125, 22/06/2007)

Cantabria

- Circular de la Dirección General de Ordenación e Innovación educativa por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de las Aulas de dinamización intercultural para el curso 2011-12

Castilla-La Mancha

- Orden de 9-7-2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan con carácter experimental la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado en la Comunidad de Castilla-La Mancha. (D.O.C.M., nº 88, 19 de julio de 2002)

Castilla y León

- Resolución de 10 de febrero de 2005, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se acuerda la publicación del Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías. (BOCyL, nº49, 11/03/2005)
- Resolución de 17 de mayo de 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. (BOCyL, nº100, 27/05/2010)
- Instrucción 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa sobre la organización del Programa de Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO). (22/09/2005)

Cataluña

- Plan para la Lengua y la cohesión Social. Educación y convivencia intercultural. Anexo I. Aulas de Acogida. Junio de 2007.

Euskadi

- Instrucciones del Viceconsejero de Educación a los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria sobre los Proyectos de Refuerzo Lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente incorporación. (Curso 2007/2008)
- Instrucciones del Viceconsejero de Educación, encaminadas a regular la escolarización de alumnado inmigrante, fuera del plazo ordinario. Curso 2005-2006
- -Instrucciones del Viceconsejero de Educación a los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria sobre los Proyectos de Refuerzo Lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente incorporación.

Galicia

- Orden de 20 de Febrero de 2004 por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero. (Diario Oficial de Galicia, nº 40, de 26 de Febrero de 2004).
- Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (DOG 21-12-2011).

Madrid

- 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.

- 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. (28/07/2008)
- Circular de la Dirección General de Educación Secundaria y Enseñanzas Profesionales por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del Servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante (SAI) durante el curso escolar 2008-2009. (24/07/2008)

Murcia

- Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (Boletín nº 301, 31 de Diciembre de 2005)

Navarra

- 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 al alumnado extranjero en los Institutos y Centros de Educación Secundaria.
- Resolución 300/2008, de 27 de junio, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Inmersión Lingüística para la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado de origen extranjero escolarizado en los Institutos y Centros de Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra (BON, nº 103, 22/08/2008)

País Valenciano

- Resolución de 20 de Abril de 2007, 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 2007-2008, del Programa de Acogida al Sistema Educativo (PASE) en centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria. (Diario Oficial nº 5506, 7-5-2007).
- Resolución de 2 de abril de 2012, de la Dirección general de Ordenación y Centros Docentes, por la que se convoca la solicitud de los programas de compensación educativa y los programas PROA y PASE para el curso 2012-2013 (DOCV 13-04-2012).