

Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia

Félix Etxeberria, *Profesor Catedrático. Universidad País Vasco*

Joxé Garmendia, *Profesor Agregado. Universidad País Vasco*

Hilario Murua, *Profesor Colaborador. Universidad País Vasco*

Elisabete Arrieta, *Profesora Agregada. Universidad País Vasco*

93

Resumen

Este trabajo trata sobre la acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la enseñanza primaria, especialmente en lo que respecta al aprendizaje de la(s) lengua(s) de acogida, su adecuación al ritmo académico de la clase ordinaria y su integración social y afectiva.

La investigación previa nos muestra que, mayoritariamente, la escolarización del alumnado inmigrante recién llegado en el aula de acogida, fuera del aula ordinaria, es considerada como una práctica segregadora que provoca el aislamiento y la marginación del alumnado y del profesorado implicado. La conclusión más extendida es que la ayuda se debe proporcionar dentro del aula ordinaria, en el marco de una escuela inclusiva.

Nuestra investigación comparativa en Cataluña, Euskadi y Francia, con una muestra de algo más de 50 profesores en cada uno de esos territorios, ha utilizado metodología cuantitativa y cualitativa (cuestionarios, ítems abiertos y foros de debate). Hemos encontrado sólidas coincidencias entre los tres territorios. En cuanto a los aspectos negativos relativos al alumnado en el aula de acogida, se subrayan las dificultades para conseguir el nivel de competencia lingüística, el nivel académico del grupo de la clase ordinaria y los obstáculos para una buena integración. En la vertiente positiva se destaca la ayuda personal al alumnado recién llegado para superar la angustia y el estrés inicial.

Palabras clave: Alumnado inmigrante recién llegado, educación inclusiva, aula ordinaria, aula de acogida, lengua de acogida.

Fecha de recepción: 24/05/2018

Fecha de aceptación: 12/07/2018



Educación e inmigración.

La inmigración hacia Europa se ha triplicado desde los años 60. Algunos países tienen una larga historia de inmigración y otros han experimentado un crecimiento sin precedentes en la última década. Educar con alumnado inmigrante se ha convertido en una importante parte de la realidad en un número creciente de escuelas europeas. (European Commission, 2013).

Dentro del colectivo del alumnado inmigrante, los chicos y chicas inmigrantes recién llegados, por lo general, obtienen un rendimiento académico mucho más bajo que el colectivo inmigrante que lleva más tiempo en la escuela. Este trabajo trata sobre la acogida del alumnado inmigrante recién llegado en Cataluña, País Vasco y Francia, y el debate en torno a la posible idoneidad de las aulas de acogida frente a las aulas ordinarias a la hora de llevar a cabo esa tarea.

Solamente disponemos de estadísticas sobre el alumnado inmigrante desde hace algo menos de dos décadas y la tendencia que nos muestran es que la población de origen extranjero sigue aumentando año tras año. En general, los países miembros de la OCDE han aumentado el porcentaje de alumnado inmigrante del 9,4 % en 2006 al 12,5 % en 2015. Según la OCDE (2015) en algunos países ese incremento se hace de forma destacada (España, Suecia, Reino Unido, Italia, Noruega, Bélgica, etc.) y en otros en menor medida (Francia, Alemania).

En el caso de España (M.E.C.D, 2017), el porcentaje del alumnado extranjero escolarizado ha evolucionado de una manera significativa en la última década. La media española de alumnado extranjero es del 8,5 % y en algunas Comunidades Autónomas, como Baleares, La Rioja, Cataluña y Aragón se eleva por encima del 12 % y en otras CCAA, como Galicia, Extremadura y Asturias, se sitúa por debajo del 5 %. El País Vasco tiene una tasa del 7,2 % de alumnado extranjero en sus aulas.

Los informes PISA distinguen habitualmente entre alumnado nativo, alumnado inmigrante en general y de primera o segunda generación.

La brecha académica entre nativos e inmigrantes

A la hora de evaluar el nivel de las competencias lingüísticas del alumnado inmigrante, comparándolas con las del alumnado autóctono, tenemos que tener en cuenta un factor que está muy presente en la literatura científica sobre el tema, tal y como destaca Cummins (2001):

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

un mínimo de cinco años (y a menudo mucho más) para recuperar el terreno con los hablantes nativos en los aspectos académicos de la lengua” (Cummins, 2001:41).

Oller, J. y Vila, I. (2008) comprobaron que el alumnado inmigrante obtiene resultados significativamente más bajos que sus compañeros nativos en lengua castellana y catalana. Querol y Huguet (2010) realizaron una revisión de las principales investigaciones que sobre este tema se han llevado a cabo en el estado español y señalaron que,

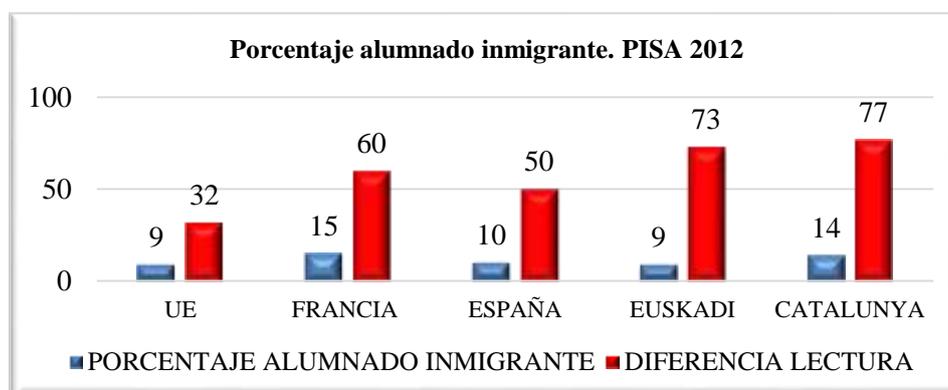
“En general, las investigaciones realizadas en el conjunto del Estado en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de inmigración han centrado su atención en cuestiones relacionadas con el rendimiento académico y aspectos generales de la competencia lingüística, considerando la evidente relación entre ambas realidades” (Querol y Huguet, 2010: 65).

En el País Vasco, Luna (2011) ofrece los resultados de la evaluación del alumnado de 4º de Primaria y de 2º curso de ESO de la Comunidad Autónoma del País Vasco y en ellos constata las grandes diferencias que se dan entre los niveles obtenidos por el alumnado autóctono y el inmigrante, subrayando el hecho de que las diferencias a favor de los escolares nativos en 4º de primaria tienden a incrementarse en 2º de ESO.

Lamentablemente, los resultados académicos obtenidos por el alumnado inmigrante en las distintas evaluaciones que se llevan a cabo en los ámbitos educativos que hemos examinado nos indican que estamos muy lejos de lo que sería deseable en cuanto a equidad si comparamos los niveles del alumnado nativo y el alumnado inmigrante.

Esta sospecha tiene su confirmación en los informes PISA. Según los diversos informes realizados por la OCDE (PISA) para examinar los niveles de competencia en lengua, las diferencias, significativas, entre autóctonos e inmigrantes siempre han sido en favor del alumnado nativo.

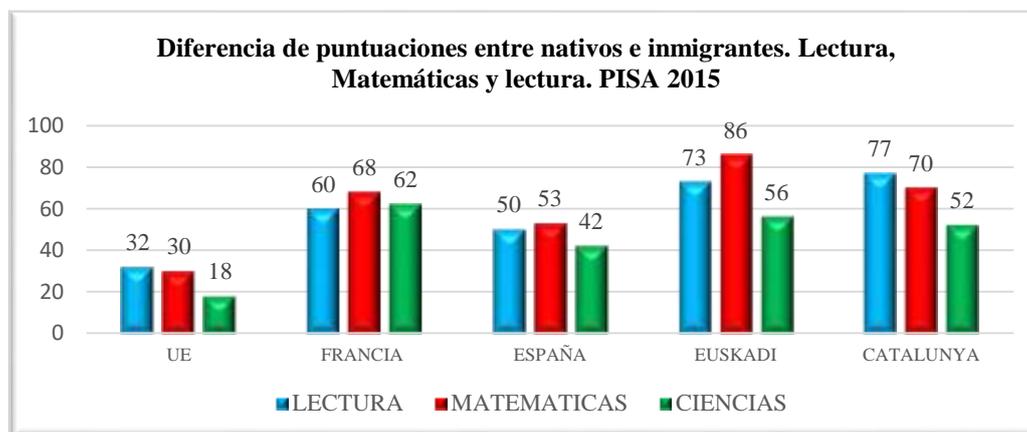
Gráfico 1. Porcentaje de alumnado inmigrante y diferencias de puntuación en lectura entre alumnado nativo e inmigrante.



Fuente: MECD (2014). PISA 2012. Informe español. Resultados y contexto. (p. 110). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Tal y como podemos ver en el gráfico 1, en el caso de España, con un porcentaje de alumnado inmigrante similar al de la media europea, las diferencias de puntuaciones en competencia lectora son mucho mayores y en el caso de País Vasco, Cataluña y Francia esa diferencia se duplica.

Gráfico 2.-Diferencia de puntuaciones en lectura, matemáticas y ciencias entre el alumnado nativo e inmigrante.



Fuente: OCDE (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Excellence and equity in education. Paris: OCDE

En el gráfico 2 podemos comprobar que las diferencias de puntuación en lectura, matemáticas y ciencias, siempre en favor del alumnado nativo, son una constante en la tabla de resultados de la Unión Europea y los países miembros de la OCDE. Estas diferencias se sitúan en torno a los 30 puntos en general, lo cual supone un año de retraso para el alumnado inmigrante, en relación con el alumnado nativo. En el caso de España, esta diferencia en favor de los nativos se eleva a los 50 puntos. Francia ronda los 65-70 puntos y el País Vasco y Cataluña alcanzan los 75-80 puntos de diferencia en las tres áreas examinadas. Esta diferencia de puntuación supone, aproximadamente, 2-3 años de retraso para el alumnado inmigrante en el curso escolar.

Concentración alumnado inmigrante, necesidad de una distribución equitativa.

El tema más urgente a la hora de abordar la educación con alumnado inmigrante es tener en cuenta el problema de las concentraciones de niños y niñas de origen extranjero en determinados centros (García Castaño, F.J. y otros, 2015; Consejo Escolar de Euskadi, 2016; Ararteko, 2011; Sindic de Catalunya, 2016). En realidad hablamos de una doble segregación: por un lado la separación entre-centros privados (concertados) y públicos, y por otro lado la

concentración y segregación de alumnado inmigrante intra-centros, dentro de la misma red, con centros saturados y otros con ningún alumno de origen extranjero.

Este asunto requiere una política educativa decidida y enérgica, porque llevamos *más de una década perdida* en la lucha contra los efectos de las concentraciones de alumnos de origen extranjero en unos determinados centros, la mayoría de ellos públicos.

La educación inclusiva.

La diferencia de los resultados académicos, siempre a favor de los nativos, supone una importante llamada de atención ante la que chocan de frente todos los intentos de hacer educación intercultural de tipo folklorista, cultural, o cualquier otra perspectiva que no aborde el verdadero problema de la educación con inmigrantes: el riesgo de la exclusión educativa, social y laboral.

Respecto al tratamiento de las diferencias culturales y económicas por parte de la escuela, la atención a la diversidad con respecto al alumnado inmigrante debe tener como tarea prioritaria la doble perspectiva que aglutina las dos grandes dificultades para una mejor integración social y educativa: por una parte, las diferencias debidas al origen, la lengua, la cultura, los hábitos, la escolarización, etc. y por otro lado las diferencias debidas a la desigualdad económica, es decir, las dos caras de una misma realidad.

Además, para que se produzca una adecuada política de tratamiento de la diversidad sociocultural con el alumnado inmigrante es necesario que el centro educativo tenga una estrategia para el tratamiento de la diversidad en general: cultural, género, actitudinal, dificultades cognitivas, sensoriales, movilidad, etc.

El núcleo del concepto de una educación inclusiva reside en la necesidad de la eliminación de los obstáculos a la participación de todos los educandos en el aprendizaje, ocupándose de las causas y consecuencias de la discriminación, la desigualdad y la exclusión en la educación (Ainscow, M. 2001; Elboj, C y otros, 2002; Echeita, G. y Ainscow, M. 2011; Booth, T. y Ainscow, M. 2015; Echeita, G. 2015 y 2017; Escudero, J.M., y Martínez, B. 2011). No podemos olvidar que los fracasos existentes no son una fatalidad; son algo que se está produciendo social, cultural, política y escolarmente. Por lo tanto, son remediables (Escudero, J.M., y Martínez, B., 2011).

PLANES DE ACOGIDA

Alumnado inmigrante recién llegado: aulas y dispositivos de acogida.

La llegada de alumnado inmigrante ha creado nuevos desafíos en las escuelas de nuestro entorno. A la diversidad existente de todo tipo se añade la diversidad lingüística y cultural. Especialmente nueva es la situación en la que se encuentra el alumnado inmigrante de incorporación tardía, o recién llegado, una vez comenzado el curso escolar. En nuestro país esta nueva realidad comienza a destacar a principios del siglo XXI.

Desde el Consejo de Europa (European Commission, 2013) se hace una llamada de atención sobre esta nueva situación en Europa y las respuestas que se están ofreciendo en diferentes países. Subrayan que, en la mayoría de los estudios e informes, PISA, se proporcionan los datos relativos al rendimiento académico del alumnado inmigrante, tanto de primera como de segunda generación, pero no se tiene en cuenta al alumnado inmigrante recién llegado que constituye un subgrupo no bien identificado todavía y para el que no hay una política educativa definida. De hecho, no están identificados en los estudios PISA, pero sus características son bien diferenciadas del alumnado inmigrante, puesto que tienen peores resultados académicos, más dificultades para acceder a la educación de calidad, participan menos en la educación pre-primaria, son más propensos a abandonar antes de completar la educación secundaria y su presencia es mayor en clases en las que se atiende a alumnado en desventaja social.

Las escuelas de acogida, en muchos casos, han tenido que enfrentarse al reto de incorporar a sus aulas ordinarias a chicos y chicas que vienen de otros países, una vez iniciado el curso escolar y que, a menudo, no hablan la lengua, o las lenguas, de la sociedad de acogida. Tanto en Europa como en otros espacios se movilizan los recursos y las iniciativas para intentar responder a estas nuevas realidades. Las aulas de acogida o aulas “especiales” se crean con el fin de facilitar y garantizar la incorporación tardía de los alumnos extranjeros en el sistema educativo y para ello se dictan una serie de normas, decretos, instrucciones, circulares, planes y leyes regulativas de ese proceso (Fernández Echeverría, 2015; Arroyo, 2012; García Castaño, 2015, Consejo de Europa, 2013)

El objetivo fundamental de casi toda esta normativa es facilitar la enseñanza y aprendizaje de la(s) lengua(s) oficial(es) de la escuela al alumnado recién llegado que la desconoce. En el estado español, estas aulas reciben distintos nombres, según las distintas CCAA: *Aulas temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*, *Aulas de Español para alumnos inmigrantes*, *Programa de acogida Lingüística y Cultural*, *Apoyo idiomático*, *Equipos de apoyo*



lingüístico, Aulas de acogida, Programa de Refuerzo Lingüístico, Grupos de Adquisición de Lenguas, Aulas de Inmersión Lingüística, Aulas de Enlace, etc.

Comprobamos que hay una casi unanimidad en destacar la importancia de la adquisición de la lengua. Por otra parte, otra de las expresiones más repetidas es “aula”, lo cual indica desde el inicio que son concebidas como espacios diferentes al aula ordinaria, al aula general en la que el grupo de clase comparte la educación con el tutor-a. En este sentido, la normativa de casi todas las CCAA destacan que esta actividad debe realizarse dentro del aula ordinaria, aunque la realidad nos muestra que esta interpretación es bien flexible y que nos encontramos con tres grandes grupos de “Aulas especiales” (Fernández Echeverría, 2015):

- *Aulas compartidas, o aulas ordinarias, en donde el alumnado inmigrante y el nativo comparten el espacio conjuntamente.*
- *Aula propia, o de acogida, que constituyen las “aulas especiales, de apoyo, de refuerzo” que pretenden reforzar el aprendizaje de la lengua de la clase.*
- *Aulas itinerantes y aulas intercentros, en las que el alumnado recién llegado de varios centros se encuentra para realizar sus actividades.*

Las normativas territoriales analizadas, Cataluña, País Vasco y Francia defienden en sus textos que el alumnado recién llegado debe acudir por principio al aula ordinaria y solamente en casos excepcionales debe escolarizarse en otro tipo de dispositivos o aulas “especiales”:

- *El refuerzo lingüístico se impartirá preferentemente dentro del aula ordinaria. (Instrucciones de la Viceconsejería de Educación, Gobierno Vasco, 2013-2014)*
- *Article 17. Criteris generals 1. Tots els alumnes s'escolaritzen en centres educatius ordinaris segons el que estableix aquest Decret i d'acord amb el procés d'admissió vigent. Generalitat Catalunya (2017)*
- *L'inclusion dans les classes ordinaires constitue la modalité principale de scolarisation. Elle est le but à atteindre, même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers. (Ministère de l'Éducation Nationale, 2012).*

Esta normativa establece también situaciones excepcionales “en el caso de que se utilicen medidas fuera del aula ordinaria,” o “même lorsqu'elle nécessite temporairement des aménagements et des dispositifs particuliers”. El problema es que esos casos excepcionales pasan a ser lo habitual en muchas ocasiones, con lo cual tenemos una normativa inclusiva que promueve la escolarización dentro del aula ordinaria, pero la práctica nos indica que es muy frecuente esa escolarización en un dispositivo “especial” de acogida.

Aulas y dispositivos de acogida en Cataluña, País Vasco, Andalucía, Madrid y Francia.¹

En Cataluña hay 670 profesores de aulas de acogida (Sánchez y Mayans, 2015), en Andalucía hay 217 (Montes Muñoz, A., 2015; Junta de Andalucía, 2015)), en Madrid 69 (García Medina, R., 2015) y en el País Vasco hay unos 250 (Etxeberria, F., Garmendia, J. y Murua, H., 2015) profesores de refuerzo lingüístico.

En el caso de Francia, (DEPP, 2015), de los aproximadamente 50.000 alumnos alófonos recién llegados escolarizados, el 11 % lo hace en el aula ordinaria y el 89 % en un dispositivo de acogida, de los cuales el 76 % en el aula de acogida, el 20 % en una clase ordinaria con apoyo lingüístico y el 4 % en otros dispositivos. En Francia, el Informe realizado por la Inspección General de la Educación Nacional, para el Ministerio de Educación francés (IGEN, 2009), constata que después de las diversas circulares publicadas a partir de 2002 se han dado progresos sensibles en la puesta en marcha de dispositivos de acogida y escolarización del alumnado recién llegado, gracias al personal responsable bien preparado y del saber-hacer que se viene desarrollando en esta tarea, pero lamenta que,

“Existe una disparidad de dispositivos, medios y prácticas que no favorecen la igualdad de oportunidades ni el éxito escolar, y que además son mal conocidas y muy poco evaluadas. Además, hay muchas deficiencias y lagunas en dichas políticas. Se constata, en particular un fallo general de gestión y de inadaptación en los modos de organización de los dispositivos. Los problemas tienen, según el informe, su origen, en parte, en la insuficiente identificación del público al que va dirigido el programa y en la dificultad de determinar el grado de competencia suficiente en lengua francesa para seguir una escolaridad ordinaria” (IGEN, 2009: 181)

Investigación sobre Aulas de Acogida (AA) en España

Es numerosa la investigación que se está llevando a cabo en algunas CCAA del estado, especialmente en Andalucía, Madrid y Cataluña, en donde la cantidad de estudios y la calidad de los mismos están alcanzando niveles notables. En otras CCAA apenas existe literatura científica al respecto, por lo que se desconocen el número de dispositivos, de profesores, de alumnos, resultados, seguimiento, evaluación, ni diagnóstico ni propuestas de mejora de la situación en la que se encuentra el alumnado recién llegado que se incorpora a las aulas y dispositivos especiales.

¹ Hemos incorporado a nuestro estudio las Comunidades de Andalucía y de Madrid porque hemos encontrado numerosa literatura científica sobre la situación del alumnado inmigrante recién llegado en esas comunidades y nos permite generalizar aún más algunas de las conclusiones elaboradas a partir de Cataluña, País Vasco y Francia. Sin embargo, no hemos llevado a cabo trabajo empírico en Andalucía y Madrid.



Por nuestra parte, hemos revisado numerosas de esas publicaciones científicas sobre esta materia, algunas tesis doctorales (Siqués, C., 2008; Del Rio, J.L., 2015; Fernández Echevarria, 2015), y hemos intentado realizar una clasificación de las principales, con el fin de obtener algunas conclusiones comunes. Especialmente interesantes, aunque escasas, son las investigaciones que se centran en la evaluación de los resultados y el seguimiento del alumnado que participa en estas formas de escolarización especial. Hemos examinado más de 40 publicaciones científicas de los últimos 10 años, llevadas a cabo con diversas orientaciones metodológicas, cuantitativas y cualitativas, y centradas en diversos aspectos de la realidad que estamos analizando. Observación, entrevistas, discusión de grupos, cuestionarios, evaluaciones diagnósticas, resultados escolares, valoraciones de expertos, y otros modos de aproximarse a esta compleja realidad se han llevado a cabo a lo largo y ancho de muchos centros escolares, de primaria y secundaria principalmente.

Como ya hemos indicado anteriormente, la mayor riqueza investigadora la encontramos en Andalucía (Barrios y Morales, 2009; Del Rio, 2015; Montes, A., 2015; García Castaño y otros, 2015), Madrid (García Fernández y Goenechea, 2011; García y Moreno, 2014; Goenechea, C., 2008; García Medina, 2015), y Cataluña (Benito y González, 2014; Sánchez y Mayans, 2015; Carrasco y otros, 2012; Simó y otros, 2014), probablemente las CCAA con mayor número de personas inmigrantes en sus centros escolares. Las principales conclusiones que pueden extraerse giran en torno a la diversidad de situaciones y de resultados. Al igual que García Castaño (2015), podemos afirmar que la literatura científica sobre las aulas especiales se divide entre quienes consideran este recurso como una medida eficaz y necesaria para facilitar la incorporación al aula ordinaria del alumnado recién llegado que desconoce la lengua de la escuela y quienes ven en este tipo de agrupaciones el riesgo de convertirse en una vía hacia la exclusión y la segregación educativa y social. En nuestro caso hemos constatado una mayoría de valoraciones negativas respecto a las aulas de acogida y una proporción menor, aunque importante, de juicios positivos sobre las mismas:

- **Favorables.** Destacan sobre todo las que se centran en los aspectos socioafectivos y en resaltar la satisfacción del alumnado, los profesores o las familias, que se sienten acogidos, gozando de mayor seguridad y confianza. Consideran que estos dispositivos constituyen una especie de islas, oasis, espacios de paz y seguridad. Hay bastante coincidencia en defender la puesta en marcha de estos dispositivos dentro del aula común de la clase.
- **Desfavorables.** La mayoría de las investigaciones analizadas son críticas, e incluso muy críticas, en relación a las aulas especiales, a su orientación y a los resultados obtenidos.



Un enorme catálogo de expresiones negativas se desgranar a lo largo de esos estudios analizados para expresar sus valoraciones: *abandono, aislamiento, arrinconados, burbujas, carencias, clasismo, decadencia, desarraigo profesorado, descoordinación, dispersión, estigmatizador, excluyente, falta formación profesorado, falta implicación equipos directivos, falta liderazgo, falta planificación, formas “dulces de exclusión”, guetización, islas, islotes, marginalización, oasis, poca participación de las familias, racismo institucional, recortes, recursos, reducción, segregación, seguimiento escaso, separador, sobrecarga, soledad de los educadores.*

La mayoría de estas valoraciones críticas defienden que el aula ordinaria es quien debe hacerse cargo de la incorporación de los alumnos recién llegados, e incluso muchos van más allá para afirmar que es el aula inclusiva, y la escuela inclusiva, quien debe implicarse y atender a esta nueva forma de diversidad presente en nuestra sociedad.

Valoración comparativa entre las diversas comunidades conforme a determinados indicadores de la calidad del sistema de acogida al alumnado inmigrante recién llegado.

Tras el examen desde diversas perspectivas de la realidad en las diferentes Comunidades Autónomas (y en Francia), hemos elaborado una tabla con diversos indicadores representativos del sistema de acogida en los distintos territorios. En esta valoración comparativa hemos añadido las comunidades de Andalucía y Madrid, al poder disponer de abundante información e investigación al respecto. Hemos tenido en cuenta 8 aspectos o indicadores que, a nuestro juicio, mejor reflejan la política de acogida del alumnado inmigrante recién llegado (Del Rio, 2015; Sánchez y Mayans, (2015; Etxeberria y otros, 2015; García Fernández y otros, 2011; IGEN, 2009; DEEP, 2015):

- *Informes o memorias oficiales. En algunas CCAA existen informes elaborados meticulosamente, con información abundante, datos, programas, proyectos, etc. En otros territorios no hay apenas información ninguna sistematizada.*
- *Investigación científica. Encontramos realidades con una abundante investigación y publicaciones científicas que permiten conocer a fondo la situación respecto a la acogida. En determinados territorios no existe ninguna publicación.*
- *Selección del profesorado. Frente al sistema de concurso de méritos y convocatorias anuales para acceder a las plazas de acogida encontramos otras situaciones en las que el profesorado encargado es el que menos méritos o experiencia tiene en el centro, o el último en incorporarse.*
- *Formación inicial del profesorado. Hace mención a la preparación universitaria, que generalmente no contempla este tipo de especialización. En algunos casos encontramos*

formación en educación especial y en enseñanza de segundas lenguas, pero pocas veces en atención al alumnado inmigrante o a la interculturalidad.

- *Formación continua. Una vez dentro del sistema educativo, en algunos territorios se trabaja la formación continuada del profesorado, en diversas modalidades, mientras que en otros sitios esa formación no tiene lugar.*
- *Materiales y recursos. Por lo general, los materiales suelen ser escasos, excepto en algunas comunidades en las que se ofrecen todo tipo de medios, impresos y audiovisuales.*
- *Evaluaciones y seguimiento. Son pocas las comunidades que ofrecen un seguimiento y evaluación de los resultados académicos y sociales del alumnado o de la marcha del programa de apoyo.*
- *Página web. Generalmente, cuando existen, las páginas web de las diversas instituciones suelen ser muy simples, con apenas información o recursos para poder realizar adecuadamente la tarea de apoyo.*

Una vez examinados los 8 indicadores arriba mencionados, otorgando una puntuación de 1 a 4 según el grado o nivel conseguido, podemos afirmar que Cataluña se encuentra en el primer nivel de calidad de la escala, seguida en segundo nivel por Francia y Andalucía. En un nivel intermedio se encuentran Madrid. Finalmente, en el nivel más bajo de la escala, se encuentra el País Vasco (ver Tabla 1).

Tabla 1. Valoración de diversos indicadores sobre los dispositivos de acogida.

INDICADORES SOBRE DISPOSITIVOS DE ACOGIDA EN DIVERSOS TERRITORIOS.					
	Andalucía (Del Río, 2015)	Catalunya (Mayans y Sánchez, 2015)	Euskadi (Etxeberria y otros, 2015)	Madrid (García y otros, 2011)	Francia (IGEN, 2009)
Informes o memorias	4 2015	4 2015	1	2 2006	3 2009
Investigación científica	4	4	1	4	3
Selección profesorado	4 Concurso	4 Concurso	1	1	4 Concurso
Formación inicial profesorado	1	2	1	2	1
Formación continua profesorado	2	4	1	2	2
Materiales y recursos	2	4	1	1	2
Evaluación resultados	1	4	1	1	3
Página web	1	4	1	1	3
Total indicadores	19	30	8	14	21

Fuente: *Elaboración de los autores.* Valoración de 1 (Poco o nada) a 5 (Mucho o excelente).



NUESTRA INVESTIGACIÓN SOBRE EL PROFESORADO DE LAS AULAS DE ACOGIDA

Ya hemos indicado anteriormente que los resultados escolares del alumnado inmigrante se encuentran siempre por detrás del alumnado y que la situación del alumnado inmigrante recién llegado es incluso peor que la del colectivo inmigrante en general (European Commission, 2013)

Nuestra preocupación se ha centrado principalmente en analizar la influencia que tienen los programas de acogida que se están llevando a cabo en los sistemas educativos de los tres territorios.

104

Objetivos

Nos hemos planteado como objetivo general la evaluación de las opiniones y experiencias del profesorado de las aulas y dispositivos especiales de acogida del alumnado recién llegado en los tres territorios y de la percepción y valoración que hace el mismo de su funcionamiento, eficacia, logros conseguidos y satisfacción en la tarea realizada.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Analizar la valoración sobre la coordinación e implicación de los equipos directivos en la tarea de la acogida.
- Analizar el cambio y mejora de las actitudes del alumnado inmigrante recién llegado.
- Examinar la valoración que hace el profesorado sobre el progreso en la adquisición de la lengua de acogida y el rendimiento académico por parte del alumnado recién llegado.
- Valorar las opiniones del profesorado sobre las expectativas futuras e integración social del alumnado señalado.
- Examinar las opiniones del profesorado sobre su propia formación, satisfacción, expectativas y valoración general del funcionamiento de las aulas acogida.
- Analizar la valoración realizada sobre los dos principales modos de organizar la acogida del alumnado inmigrante recién llegado: aula de acogida o aula ordinaria.
- Comparar los resultados obtenidos entre el profesorado del País Vasco, Cataluña y Francia.



Metodología de la investigación.

Muestra.²

Hemos encuestado, entrevistado y debatido con profesorado responsable de aulas de acogida de los siguientes ámbitos territoriales:

- País vasco (N = 55), territorio de Gipuzkoa.
- Cataluña (N = 57), región de Barcelona y municipios vecinos.
- Francia (N = 51), región de Bordeaux.

Instrumento de medida

Elaboramos y utilizamos un cuestionario de 15 preguntas en escala de Likert (con puntuaciones de 1 a 5) y tres preguntas abiertas para ser evaluadas cualitativamente (Ver cuestionario en Anexo 1). El cuestionario, adaptado a los tres territorios, hace referencia a los aspectos organizativos, coordinación, valoración de los cambios o mejoras obtenidos con el alumnado, y también hay varios ítems que se dirigen a la formación inicial y en el trabajo, a las expectativas, los materiales y recursos y el grado de satisfacción del profesorado en la tarea encomendada. Las preguntas abiertas proponen una relación de los principales aspectos positivos y negativos respecto a las aulas de acogida y la tarea del refuerzo lingüístico. También organizamos una convocatoria para realizar grupos de discusión.

Procedimiento

Una vez acordada la evaluación, enviamos el cuestionario con ítems cerrados y abiertos a los centros con los cuales acordamos la realización de la investigación. Posteriormente, concertamos una cita y dedicamos dos mañanas a la puesta en común y discusión de las respuestas expresadas en el documento de evaluación. Por lo tanto, disponemos de tres fuentes de información: el cuestionario en escala de Likert, las preguntas abiertas y el grupo de discusión organizado posteriormente.

2. En la muestra no hemos incluido a las comunidades de Andalucía y Madrid, que sí están contempladas desde el punto de vista del estudio en otros aspectos.

Resultados de la encuesta cuantitativa.Tabla 2. *Edad y años de experiencia del profesorado de acogida en distintos territorios.*

	NUMERO PROFESORES ENCUESTADOS	EDAD MEDIA DEL PROFESORADO	EXPERIENCIA DOCENTE CON ALUMNADO INMIGRANTE	EXPERIENCIA DOCENTE CON ALUMNADO DE ACOGIDA
FRANCIA	51	49	23	7
PAÍS VASCO	55	45	20	2
CATALUÑA	57	38	13	2

Fuente y elaboración propia

Respecto a los datos cuantitativos, en la tabla 2, constatamos una media de edad superior en Francia (49 años), siendo los más jóvenes en Cataluña (38). La experiencia como profesores de enseñanza y en las aulas de acogida (7 años) es mayor en Francia. El profesorado de apoyo tiene solamente 2 años de experiencia en Cataluña y País Vasco, lo cual denota probablemente una menor continuidad en el puesto y una menor competencia en las tareas exigibles para esta actividad.

Tabla 3. *Resultados estadísticos del cuestionario de 15 ítems en los tres territorios examinados (Ver cuestionario en el Anexo)*

	1 OBJ	2 EQUIP	3 CONT	4 CAMB	5 LENG	6 REND	7 FUT	8 INTEG	9 FOR I	10 F. C.	11 MAT	12 PART	13 SAT	14 EXP	15 GEN
FRANCIA	4	2,9	2,8	3,8	3,9	3,4	2,8	3,2	2,3	2,9	4,2	4,1	4	3,9	3,5
PAÍS VASCO	3,8	3,9	3	3,3	3	3	3	3	1,6	2,6	3,3	3,6	3,7	3,4	3,5
CATALUÑA	3,8	3,5	3,6	3,9	3,5	3,1	3,3	3,6	2,3	3,6	3,9	3,5	3,8	3,8	3,6

Fuente y elaboración propia.

RESULTADOS. Evaluación cuantitativa

Organización, coordinación y metodología en el dispositivo de acogida. (Ítems 1-3).

La valoración cuantitativa, tabla 3, del profesorado es claramente positiva en cuanto a los aspectos relacionados con los objetivos del programa, coordinación e implicación de los equipos directivos. El profesorado opina que los programas, coordinación e implicación del profesorado en su conjunto funcionan aceptablemente bien. De los tres ámbitos territoriales, Francia puntúa más bajo en esta valoración.

Progreso del alumnado inmigrante (ítems 4-8).

También en este aspecto hay una valoración positiva en lo relativo a las mejoras y cambios en general por parte del alumnado, así como en cuanto a la adquisición de la lengua de acogida, rendimiento académico, expectativas de cara al futuro y su integración e inclusión social. También destaca Francia al valorar el futuro del alumnado inmigrante con menos optimismo que los otros dos territorios.

Situación personal del profesorado (ítems 9-15).

En relación a la formación inicial y continua específica del profesorado de apoyo, la valoración de los docentes en los tres territorios es mayoritariamente negativa. Destaca en este aspecto la puntuación de País Vasco, con solamente 1,6 sobre 5 puntos. Cataluña sobresale positivamente al valorar la formación continua del profesorado.

En general, el grado de participación del profesorado en seminarios, utilización de materiales y recursos, así como las expectativas de cara al futuro, grado de satisfacción general y la valoración general de los objetivos cumplidos es altamente positivo, con apenas pequeñas diferencias entre los tres territorios.

En síntesis, si exceptuamos el apartado de la formación inicial y continua, el profesorado se muestra positivo y optimista respecto al conjunto de los aspectos analizados. Esta valoración positiva, quizás excesivamente positiva, de la actividad docente y de los resultados y expectativas la hemos comprobado también en muchas otras investigaciones realizadas anteriormente (Mayans y Sanchez, 2015; Montes, A., 2015)

RESULTADOS. Evaluación cualitativa.

En la valoración cualitativa incluimos los datos relativos a las preguntas abiertas del cuestionario y los consiguientes grupos de discusión que hemos organizado con los docentes en torno a los resultados obtenidos.

¿Cuáles son los aspectos positivos o principales avances que encuentras en la labor desarrollada como profesor-a del aula de acogida?

Aunque en los tres territorios analizados se valora positivamente la importancia del aula de acogida y los avances del alumnado, por parte de los encuestados franceses hay una mayor

incidencia en los aspectos relacionados con la coordinación y organización de los dispositivos. En la parte catalana y vasca se concede una mayor importancia al bienestar del alumnado, a la acogida sobre todo afectiva.

Las respuestas positivas relacionadas con la coordinación, implicación del equipo directivo y buen funcionamiento del dispositivo de acogida del profesorado francés son de este tipo:

- *Hay un seguimiento personal del alumno*
- *Trabajamos la educación intercultural, la apertura y la sensibilización.*
- *Hay un trabajo en red, de modo transversal, profes, padres, trabajadores sociales, asociaciones, etc.*
- *Trabajamos en pequeños grupos.*
- *La estabilidad del profesorado.*
- *Ha mejorado la coordinación del equipo pedagógico y el aula de acogida.*

Las valoraciones sobre los beneficios que tiene el aula de acogida para el alumnado recién llegado en el País Vasco y Cataluña son como sigue:

País Vasco:

- *Comprobar que los alumnos avanzan poco a poco.*
- *Los alumnos que vienen a nuestras aulas tienen problemas emocionales y a menudo tenemos que hacer el papel de “psicólogas” con ellos. Esa proximidad les ayuda luego en su proceso.*
- *Aquí se sienten protegidos, porque en el aula ordinaria están perdidos.*
- *Aunque no consiguen el nivel de euskara necesario, por lo menos se sienten motivados para seguir.*
- *Es enriquecedor ver como un extranjero aprende nuestra lengua.*

Cataluña:

- *La parte afectiva y emocional de los niños y niñas.*
- *La evolución de los niños es fantástica en poco tiempo.*
- *Se sienten bien, seguros y acompañados.*
- *Vencen la timidez inicial y quieren participar más activamente en el aula ordinaria.*
- *Es un soporte muy favorable para poder aprender la nueva lengua. Es muy positivo.*

- *Los alumnos tienen ganas de venir al AA.*

¿Cuáles son los aspectos negativos o principales problemas que encuentras en la labor desarrollada como profesor-a del aula de acogida?

A pesar del carácter aparentemente optimista y positivo de las respuestas al cuestionario cuantitativo, excepto en el apartado de la formación inicial y continua, en las respuestas de tipo cualitativo y los grupos de discusión, la visión del profesorado de apoyo es mucho más crítica cuando se expresa abiertamente respecto a la situación interna del sistema de acogida y tratamiento del refuerzo lingüístico. A menudo, los grupos de discusión se han convertido en una especie de “desahogo” del profesorado para manifestar todas las deficiencias y todas las quejas que les preocupan.

En la vertiente negativa, las respuestas desde País Vasco tienen mucho que ver con las condiciones materiales en las que se desarrolla el trabajo desde el aula de acogida. Aparece repetidamente la expresión “falta”, para indicar carencias materiales, de recursos, profesorado, espacios, etc.:

- *Hay falta de espacios y de recursos*
- *Falta tiempo para la coordinación*
- *No hay una estructura; el material lo tienes que buscar en internet y amoldarlo como sea. Circula en la red un “Kit de supervivencia”.*
- *Para mí, el principal problema es la falta de experiencia y de formación específica.*
- *En dos años no se puede conseguir que lleguen al nivel del aula ordinaria. Siempre serán alumnos “especiales”.*
- *Muchos profesores no se implican. Piensan que estos alumnos son del profesor de apoyo y que todo está hecho.*

Por parte francesa, los aspectos negativos más destacados también tienen que ver con las condiciones materiales en las que se desarrolla el trabajo del profesor de apoyo.

- *La movilidad del alumnado a lo largo del año complica la organización de esta tarea.*
- *La alta concentración de alumnado que habla la misma lengua extranjera, frena el progreso en francés.*
- *Situaciones familiares muy precarias.*



- *Muchos alumnos llegan con una escolarización muy escasa.*
- *Problemas de funcionamiento y de organización de aulas, tiempos, etc.*
- *Escuelas abarrotadas y dificultades de eficacia.*

También el profesorado catalán subraya su malestar respecto a las condiciones materiales en las que se desarrolla su labor, el poco apoyo de las familias y, sobre todo, la sensación de aislamiento y falta de coordinación e implicación del equipo directivo y del claustro y tutores:

- *A menudo hay poco apoyo familiar.*
- *Pocas perspectivas de futuro.*
- *Que el programa se acabe a los 2 años, cuando hace falta entre 5 y 10 años para aprender la lengua.*
- *No tengo reuniones con los profesores de los alumnos, ni reuniones de claustro. Me hacen sentirme como una persona que hace un refuerzo en catalán sin ningún objetivo concreto.*
- *Las horas de AA me las cambian a menudo por sustituciones. Es un trabajo infravalorado.*
- *No hay materiales, ni tengo un espacio propio.*

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Hemos observado que existe una importante discrepancia entre las respuestas al cuestionario cuantitativo y los comentarios mucho más críticos y negativos del profesorado en las preguntas abiertas y los grupos de discusión, excepto en el tema de la formación inicial y continua, en el que existe una total unanimidad sobre la deficiente formación, o ausencia de la misma, para trabajar con el alumnado recién llegado.

¿Cómo se explica esta aparente diferencia de criterios entre la evaluación cuantitativa y la evaluación cualitativa? En los grupos de discusión tuvieron lugar debates dialógicos más abiertos y espontáneos en los que el profesorado puso de manifiesto que se siente satisfecho por la labor realizada en el aula de acogida, teniendo en cuenta las limitaciones de su trabajo. Es decir, si consideramos que la coordinación y la implicación del equipo directivo son deficientes, si reconocemos que las condiciones en las que viene el alumnado inmigrante son problemáticas -porque no dominan el idioma, están angustiados y ansiosos, han tenido una escasa escolarización, tienen situaciones familiares difíciles, etc.-, si vemos que los recursos

materiales y metodológicos son limitados, si atendemos a que la formación inicial y continua que han recibido es escasa, si se sienten desamparados por las instituciones educativas, si tenemos en cuenta todas estas limitaciones, la labor que hace el profesorado es considerada como muy meritoria. Esta idea se comprende mejor con expresiones como las siguientes:

- *En el aula de acogida les damos seguridad, tranquilidad, apoyo y confianza. De esa manera encuentran un lugar de relax y de seguridad. Lo agradecen.*
- *Nosotras hacemos lo que podemos, pero hay que tener en cuenta que aprender el euskara en un año es difícil. Bastante hacemos con que tengan un poco de aprecio a la lengua.*
- *No, es imposible plantearse que el alumno puede seguir la escolaridad en el aula ordinaria con el resto de los alumnos. No hacemos milagros.*
- *En la escuela no hay tiempo para la coordinación. El centro tiene otras prioridades. Generalmente, la coordinación se hace en el aula con el tutor, en la hora de clase.*
- *Hace unos años, se impartía formación desde los centros de innovación, con el fin de superar el desconocimiento sobre el tema. Por lo menos era algo. Ahora no hay nada.*

El profesorado es consciente de que los avances reales del alumnado no son muy satisfactorios, y que la adquisición de la lengua del aula y el equipararse a la marcha del grupo de referencia quedan lejos, pero se sienten orgullosos de poder ayudar a niños y niñas recién llegados que desconocen la lengua de la escuela y que viven situaciones de angustia. Lo poco que pueden aportar lo consideran muy valioso, porque el día a día les permite ver la mejora de la situación del recién llegado.

Tras la redacción de los resultados, hemos vuelto a los centros de formación del País Vasco, Bordeaux y Barcelona, para rendir cuentas del trabajo y agradecer al profesorado encuestado su colaboración. En los tres ámbitos territoriales, después de presentar las principales conclusiones, el profesorado asistente corroboró las dos fundamentales afirmaciones:

- Las aulas de acogida, aun con sus limitaciones, son necesarias para realizar la primera acogida del alumnado recién llegado y atenuar la inseguridad y la ansiedad antes de la transición hacia el aula ordinaria. Lo ideal es que la acogida tuviera lugar en el aula ordinaria, pero mientras eso no sea posible se hace necesaria el aula de acogida.
- En el capítulo relativo a las dificultades y obstáculos para la buena marcha de los planes de acogida, el profesorado se ha ratificado en sus respuestas, afirmando que siguen

existiendo los mismos problemas que antes y que las valoraciones que se hicieron, en algunos casos hace dos años, están igual de vigentes en la actualidad.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en nuestra investigación, las principales conclusiones que hemos extraído de nuestro trabajo son las siguientes:

a) *Coordinación e implicación de los equipos directivos y del claustro.*

A pesar de que la normativa sobre el funcionamiento y organización de las aulas de acogida es clara, existe por parte del profesorado una valoración negativa de esta dimensión. La sensación de trabajar en solitario, de marginación, de abandono por parte del profesorado del aula de acogida es manifiesta. Es lo que llamamos “*la mala acogida al profesor de acogida*”.

b) *Cambio y mejora de las actitudes del alumnado inmigrante recién llegado.*

El profesorado afirma que el alumnado recién llegado recibe una gran ayuda, sobre todo psicoafectiva, reduce su angustia y su ansiedad y tiene la oportunidad de poder expresarse de modo individual, con mayor seguridad que si lo hiciera en el aula ordinaria. En este sentido, el aula de acogida es un oasis de paz y de tranquilidad.

c) *Progreso en la adquisición de la(s) lengua(s) de acogida y el rendimiento académico.*

Muchas respuestas inciden en que son muy positivos los pequeños avances en el aprendizaje de la lengua del aula, si bien hay unanimidad en que una cosa es poder expresarse básicamente o comprender la lengua y otra, bien distinta, es adquirir el nivel de competencia que le permita seguir la marcha de la clase. Obviamente, la situación es muy desigual en el País Vasco, en Cataluña y en Francia. En los dos primeros casos la realidad es más complicada, porque no se trata de la lengua de acogida sino de dos lenguas de acogida. En general, hay una especie de fatalismo o aceptación de que los avances en lengua no pueden ser como nos gustaría.

Respecto al rendimiento académico hay también una aceptación de que el alumnado de acogida tardará mucho en conseguir el nivel medio de la clase ordinaria. “*Hacemos lo que podemos, no hacemos milagros*” es una expresión utilizada con frecuencia por parte del profesorado.

d) *Expectativas futuras e integración social del alumnado de acogida.*

En lo que parece reinar un mayor optimismo es en la visión social y la integración del alumnado de acogida. Hay mucha coincidencia entre los tres territorios y las respuestas escritas y orales respecto al futuro inclusivo del alumnado de acogida.

e) *Formación inicial y continua del profesorado de acogida.*

Hay unanimidad casi total, en los tres territorios examinados, en las respuestas escritas y en los grupos de discusión. La formación inicial es pobre, aunque en algunos casos, en Cataluña y Francia, existe una selección del profesorado de acogida a partir de su formación y un concurso de méritos. En Cataluña la formación continua tiene una presencia bastante satisfactoria.

f) *Aula ordinaria-aula de acogida.*

Haciendo una síntesis de los diferentes resultados obtenidos a través de las normativas, los informes, la investigación científica revisada y la investigación empírica que hemos llevado a cabo en País Vasco, Francia y Cataluña, con análisis cuantitativos y cualitativos, podemos llegar a la conclusión general de que la respuesta emitida por casi todos ámbitos de investigación y educación examinados tiene una **dimensión dual**: por un lado se recomienda que la atención al alumnado recién llegado debe realizarse prioritariamente en el aula ordinaria, en un centro en el que el proyecto educativo es plenamente inclusivo. Pero, por otra parte, se admite una cierta flexibilidad y adaptación a las realidades locales, con unas propuestas de intervención, de modo transitorio, en aulas específicas de acogida, por lo menos durante unas horas al día. Una combinación de la atención en el aula ordinaria y en el aula específica es una propuesta bastante extendida en el ámbito educativo.

g) *Comparación de los resultados en el País Vasco, Cataluña y Francia.*

Considerando los 8 indicadores que, a nuestro juicio, constituyen lo fundamental del sistema de acogida (informes, investigación, selección profesorado, formación inicial y continua, materiales, evaluaciones, página web) concluimos que Cataluña se encuentra en el primer nivel de calidad de la escala, seguida en segundo nivel por Francia y Andalucía. En un nivel intermedio se encuentran Madrid. Finalmente, en el nivel más bajo de la escala, se encuentra el País Vasco. Como ya hemos indicado más arriba, debido a la abundante y rica investigación existente, en este último punto hemos contado también con los datos correspondientes a Madrid y Andalucía.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Para completar la información y validar los datos que proporcionamos en este estudio, sería interesante ampliar la muestra en los tres territorios analizados. Por otra parte, otro aspecto mejorable es tener en cuenta la valoración que hacen de las aulas de acogida las familias y los alumnos y alumnas inmigrantes recién llegados.

Un seguimiento longitudinal del progreso de los alumnos de acogida durante varios cursos nos hubiera aportado una mejor perspectiva para saber con mayor rigor en qué manera se consiguen los objetivos de adquisición de la competencia lingüística, la adecuación al rendimiento académico del aula ordinaria y la integración social del alumnado de acogida.

Por otra parte, sería deseable la investigación comparativa entre los resultados obtenidos con grupos similares, escolarizados unos en el aula ordinaria y otros en el aula de acogida y así poder valorar las diferencias en cuanto a los logros conseguidos.

Finalmente, respecto a las propuestas de mejora, queremos hacer una serie de recomendaciones, relacionadas con los principales aspectos analizados:

- Realizar, por parte de las instituciones educativas, una profunda Evaluación diagnóstica de la acogida del alumnado recién llegado.
- Concertar con la universidad la formación inicial del profesorado y la investigación sobre el tema.
- Organizar cursos de formación, también on line.
- Mejorar la selección del profesorado y dotarle de prestigio y estabilidad.
- Facilitar materiales y recursos adecuados al profesorado
- Impulsar la implicación de la comunidad educativa y del entorno.
- Dotar al centro educativo de una perspectiva inclusiva global
- Crear una web de calidad que permita al profesorado un acceso fácil a los recursos, a la información y a la formación.
- Adjudicar ayudas a centros que tengan realmente proyectos educativos inclusivos e implicación del equipo directivo y del claustro.



BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Alegre, M., Benito, R. y González, S. (2006). *Immigrants als instituts. L'acollida vista pels seus protagonistas*. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- ARARTEKO (DEFENSOR DEL PUEBLO DE EUSKADI) (2011). *Infancias vulnerables*. Ararteko. Vitoria-Gasteiz.
- Arroyo, M.J: (2012). “Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas”. REIFOP, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, 3, 35-44.
- Barrios, M.E., Morales, L. (2012). “Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria”. *Porta Linguarum* 17, 203-221.
- Benito, R., y González, S. (2010). “De l’aula d’acollida a l’aula ordinària. Orientacions per a la transició”. Fundació Jaume Bofill. Núm. 20. *Informes Breus*. Barcelona.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.
- Carrasco, S., Pamies, J. y Narciso, L. (2012). “A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña”. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 6, 1, 105-122.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI (2016). *La educación en Euskadi. Informe 2013-2015*. Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- Cummins, J. (2001). “¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas”. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Del Rio Fernández, J.L. (2015). *Evaluación de las posibilidades educativas del aula Atal en los centros escolares de Málaga*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
- DEPP (2015). *Année scolaire 2014-2015*. Direction de l'évaluation, de la Prospective et de la Performance. Ministère de l'Éducation Nationale. France.
- Echeita, G. (2015) *¡Que 30 años no es nada!* Documento para las IX Jornadas Científicas Internacionales de investigación sobre personas con discapacidad.
- Echeita, G. (2017). “Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas”. *Aula Abierta. Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación (RIFIE)*, 46, 17-24.
- Echeita, G., Ainscow, M. (2011). “La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente”. *Tejuelo: Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 12, 26-46.
- Elboj, C. y otros (2001). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J.M., y Martínez, B. (2011). “Educación inclusiva y cambio escolar”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Etxeberria, F., Garmendia, J., Murua, H. (2015). “Evaluación de los dispositivos de acogida para el alumnado inmigrante en Euskadi”. En F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.). *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (pp. 54-66). Granada: Instituto de Migraciones.



- European Commission (2013). *Study on educational support for newly arrived migrant children. Final report*. Luxembourg.
- Fernández Echevarría, J. (2015). *Estudio comparado de las legislaciones sobre escolarización de población inmigrante extranjera en el estado español*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- García Castaño, F. J., Megías Megías, A. & Ortega Torres, J. (Eds.) 2015. *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015). Granada: Instituto de Migraciones.
- García Fernández, J.A. y Goenechea, C. (2011). “Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace madrileñas”. En F.J. García Castaño y S. Carrasco, 2011. *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, 8, 551-584.
- García Medina, R. (2015). “Implantación irregular y decadencia de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid: un modelo de apoyo lingüístico agotado”. In F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (pp. 93-105). Granada: Instituto de Migraciones.
- Generalitat Catalunya (2017). *DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. Barcelona.
- Gobierno Vasco (2013). *INSTRUCCIONES de la Viceconsejera de Educación a los centros públicos dependientes del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura sobre la dinamización intercultural y el refuerzo lingüístico para el curso 2013-2014*. Vitoria-Gasteiz.
- Gobierno Vasco (2017). *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*. Vitoria-Gasteiz.
- Goenechea, C. e Iglesias, C. (2016). “Aportaciones del programa ATAL a los centros educativos desde un punto de vista intercultural”. *Educación y comunicación. Monográfico*, 12, 89-103.
- Goenechea, C., García J.A., Jiménez, 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 curriculum y formación del profesorado*. Vol 15, 3, 263-278.
- IGEN (Inspection Générale de l'Éducation nationale) (2009). *La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France*. Rapport- n° 2009-082, septembre 2009. Ministère de l'Éducation Nationale. France.
- Junta de Andalucía (2015). *Estudio sobre la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)*.
- Luna, F. (2011): “Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco”. En Bellano, I. (coord.). *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, Serie Maior, núm. 4.
- M.E.C.D. (2012) *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid.
- M.E.C.D. (2016) PISA 2015. *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Informe español. Madrid.
- M.E.C.D. (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017/2018*. Ministerio de educación, cultura y deporte. Madrid.



- Montes Muñoz, A. (2015). “El programa ATAL: evolución histórica, gestión y organización en la actualidad de las aulas ATAL almerienses y perspectivas de futuro”. In F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (pp. 29-43). Granada: Instituto de Migraciones.
- Moreno Ruiz, D. (2015). “Las aulas de enlace en los centros de educación secundaria de Madrid”. In F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (pp. 131-141). Granada: Instituto de Migraciones.
- OECD (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- Oller, J. y Vila, I. (2008). “El conocimiento del catalán y el 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, 10-24
- Parlamento Europeo (2009). *Resolución del 2 de abril del Parlamento Europeo sobre la educación de los hijos de los migrantes* (2008/2328(INI)). Bruselas.
- Querol, M. & Huguet, A. (2010). “Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante de Cataluña”. *Segundas Lenguas & inmigración. Revista Electrónica de Investigación y didáctica*, 4, 61-79.
- Sanchez, M.J., Mayans, P. (2015). “Las aulas de acogida en Cataluña (2004-2014)”. In F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (pp. 103-119). Granada: Instituto de Migraciones.
- Schleicher, A. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. OCDE.
- Simó, N. (coord.) (2010) *Els espais de Benjnguda Educativa de Vic i Reus. Informe d'avaluació*.
- Simó, N., Pamies, J., Collet, J., Tort, A. (2014). “La acogida educativa en los centros escolares en Cataluña: más allá de los recursos específicos para el alumnado de nueva incorporación”. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 25, 1, 177-194.
- Sindic, el defensor de les persones (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I-II)*. Sindic de Catalunya: Barcelona.
- Siqués Jofré, C. (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Tesis Doctoral. Universitat de Girona.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M. y Siqués, C. (2007). “Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu”. *Catalan Review*, 21, 351-380.

Datos de contacto:

Félix Etxeberria: fetxeberria@ehu.eus

Joxé Garmendia: joxe.garmendia@ehu.eus

Hilario Murua: hilario.murua@ehu.eus

Elisabete Arrieta: elisabet.arrieta@ehu.eus

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

ANEXO 1. CUESTIONARIO AL PROFESORADO

ENCUESTA SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE REFUERZO LINGÜÍSTICO

Desde el curso 2003-2004 se vienen desarrollando una serie de Proyectos de Refuerzo Lingüístico para atender las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante de Educación Primaria y Secundaria. Con el fin de identificar los puntos fuertes y débiles de estos programas, te rogamos que nos des tu opinión sobre el funcionamiento de dichos Proyectos de Refuerzo Lingüístico.

Edad	Mujer...	Hombre...	Centro Público.....	Centro Privado.....
Años de experiencia docente.....			Años de experiencia docente con inmigrantes	
Años de experiencia como Profesor-a del aula de acogida				

118

	Grado de cumplimiento				
	1  Ninguno	2  Poco	3  A medias	4  Mucho	5  Excelente
¿EN QUÉ MEDIDA SE CUMPLEN LOS SIGUIENTES ASPECTOS DEL FUNCIONAMIENTO DEL PROFESORADO DE REFUERZO LINGÜÍSTICO (PRL)?					
1.-OBJETIVOS DEL PRL: Prestar atención específica al alumnado inmigrante y facilitar su integración escolar y social.					
2.- El PRL es asumido por la Dirección del centro y el resto del profesorado.					
3.- Los objetivos, contenidos, metodología y evaluación del PRL.					
SEGÚN TU OPINIÓN, SEÑALA CÓMO HA SIDO EL PROGRESO DEL ALUMNADO INMIGRANTE PARTICIPANTE EN EL PRL RESPECTO A:					
4.- El cambio y mejora de sus actitudes en general					
5.- Su conocimiento del euskara y del castellano					
6.- Su rendimiento académico					
7.- Sus expectativas de cara al futuro					
8.- Su integración e inclusión social					
SEGÚN TU OPINIÓN, ¿CÓMO ES TU SITUACIÓN PERSONAL COMO PARTICIPANTE EN EL PRL?					
	1  Ninguno	2  Poco	3  A medias	4  Mucho	5  Excelente



			3 A medias		Excelente
9.- La formación específica que yo tenía al comienzo del PRL era					
10.- La formación específica que he recibido durante mi participación en el PRL					
11.- Consulto en el Berritzegune (centro de innovación pedagógica) y/o en su página web planes, materiales y otros documentos					
12.- Participo en los seminarios organizados por el Berritzegune					
13.- Mi grado de satisfacción en el trabajo en el PRL es					
14.- Como responsable del PRL mis expectativas de cara al futuro son					
15.- Mi valoración general sobre los objetivos cumplidos tras la implementación del PRL es:					

¿Cuáles son los aspectos positivos o principales avances que encuentras en la labor desarrollada como profesor-a de refuerzo lingüístico?

¿Cuáles son los aspectos negativos o principales problemas que encuentras en la labor desarrollada como profesor-a de refuerzo lingüístico?

Sugerencias, comentarios.

