

Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas

María José ARROYO GONZÁLEZ

Luis TORREGO EGIDO

Correspondencia:

María José Arroyo González

Correo electrónico:
mjarroyo@edu.ucm.es

Teléfono:
913946341

Facultad de Educación
Centro de Formación del Profesorado
Despacho 2203
Universidad Complutense de Madrid
c/ Rector Royo Villanova, s/n
28040 – Madrid

Recibido: 09/11/2011
Aceptado: 16/03/2012

RESUMEN

El propósito general de nuestro trabajo es estudiar las diferentes medidas educativas desarrolladas para la atención al alumnado inmigrante, en concreto para la enseñanza de la lengua vehicular en las diferentes comunidades autónomas de nuestro país. Para ello hemos realizado un análisis de contenidos a través de diferentes categorías. El objetivo final es conocer dichos recursos para resaltar las mejores prácticas educativas, poniendo especial énfasis en las ventajas, que a nuestro juicio cada una de ellas presentan y analizando también sus inconvenientes.

PALABRAS CLAVE: *Diversidad lingüística, Aulas de adaptación lingüística, Interculturalidad, Alumnado extranjero.*

Comparative Study among the Measures of Linguistic Attention to the Immigrant Students in the Autonomous Communities across Spain

ABSTRACT

The general purpose of our work is to study the different educational measures developed for foreign students, in particular for teaching the "lingua franca" (communicating language) in the different autonomous communities of our country. For the analysis, we have made an analysis of content through different categories. The final aim is to get to know the previously-mentioned resources in order to understand and highlight the best educational practices, making a special emphasis on the advantages which, for us, present each of the practices but also considering their disadvantages.

KEY WORDS: *Linguistic diversity, Language support classes, Interculturality, Foreign students.*

1.– Introducción

La llegada de alumnado extranjero ha supuesto un cambio importante en nuestras escuelas. Este cambio en el paisaje humano ha significado el desarrollo de legislación educativa que trata de responder a las necesidades que este colectivo pueda presentar. El análisis de la legislación, aunque es una tarea ardua, no es una cuestión banal: marca la educación que queremos y los valores que la abanderan. Así promoverá, de forma expresa o sutilmente, la inclusión o la exclusión del sistema, la justicia o la desigualdad... Estos valores se plasman en recursos y medidas concretas que contemplarán la escolarización del alumnado de incorporación tardía, el aprendizaje de la lengua, la Educación Intercultural o cómo deben realizarse los procesos de escolarización del alumnado extranjero de nueva incorporación.

El presente artículo recoge las principales conclusiones obtenidas tras una investigación más amplia, sobre el papel de la lengua en la integración del alumnado inmigrante. Una primera parte de nuestra investigación se centra en el análisis legislativo de las medidas desarrolladas para la atención del alumnado inmigrante en las diferentes comunidades, en concreto durante el curso escolar 2007–2008. Dada la heterogeneidad de la normativa, optamos por circunscribirlo en un marco temporal para facilitar el trabajo. En el presente artículo nos centramos en las principales conclusiones obtenidas tras el estudio de sus elementos configuradores: sus objetivos, duración, qué pretenden, dónde se insertan... Nuestra finalidad: quedarnos con lo “bueno”, es decir, extrapolar y contar las posibilidades que en cada una de ellas se presentan.

2.– Diseño de la investigación

Si algo caracteriza la legislación vigente sobre la atención lingüística al alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas es su diversidad, tanto en rango (encontramos órdenes, reales decretos, planes específicos) como en extensión y profundidad. Por ello, decidimos proponer unas unidades que permitieran establecer comparaciones entre las distintas normativas y analizar de qué forma se da respuesta en los centros escolares a la diversidad lingüística de los estudiantes.

2.1. Unidades de análisis y comparación

Tras un primer estudio, se establecieron puntos comunes en las diferentes regulaciones normativas y en los distintos programas existentes de inmersión lingüística. Hemos tenido en cuenta las características de estos programas para determinarlas. Todo esto ha motivado la determinación de las siguientes *unidades de análisis*.

- *Objetivos*: qué fines pretenden conseguir estos programas.
- *Destinatarios*: cuáles son las edades del alumnado al que atienden.
- *Centros donde se implantan*: qué características deben reunir los centros, su ubicación, si son centros públicos o concertados.
- *Número de alumnos y alumnas*: cuál es el número máximo y mínimo en estas aulas.
- *Procedimiento de Incorporación al Aula*: medidas para incorporar al alumnado a los programas, así como los informes que deben realizarse y qué profesionales están implicados.
- *Periodo de permanencia*: tiempo de asistencia al aula y si se contemplan prórrogas.
- *Profesorado*: análisis del perfil y la formación del profesorado.
- *Funciones del profesorado*: cuáles son las tareas asignadas a los docentes encargados de estas aulas.
- *Organización del aula*: si el alumnado asiste a tiempo completo o a tiempo parcial.
- *Incorporación al grupo ordinario*: procedimiento de incorporación al grupo clase correspondiente.
- *Actividades complementarias*: si existen actividades específicas para ellos, si asisten a otras con su grupo de referencia.

- *Documentos elaborados*: si existen protocolos con los informes psicopedagógicos o con la determinación de los niveles lingüísticos.

| UNIDADES DE COMPARACIÓN |
|--|
| 1. Objetivos |
| 2. Destinatarios |
| 3. Centro donde se implantan |
| 4. Número de alumnos |
| 5. Procedimientos de incorporación al aula |
| 6. Periodo de permanencia |
| 7. Profesorado |
| 8. Funciones del profesorado |
| 9. Organización del aula |
| 10. Incorporación al grupo ordinario |
| 11. Actividades complementarias |
| 12. Documentos elaborados |

CUADRO 1. *Resumen de las unidades de análisis utilizadas en el análisis comparativo de las aulas de inmersión lingüística.* Fuente: elaboración propia (2008)

3. Análisis de los resultados y discusión

Una vez realizada la comparación entre la regulación normativa de las aulas para el aprendizaje del español de las distintas comunidades, exponemos los resultados obtenidos.

3.1. Objetivos

A partir de los objetivos de los diferentes programas/aulas se han confeccionado una serie de categorías que permitan realizar comparaciones y a su vez manejar la información y extraer conclusiones. Las categorías que hemos seleccionado son las siguientes:

- *Acceso a la lengua*: dotar al alumnado de una competencia comunicativa básica en la lengua vehicular.
- *Adaptación/integración*: conseguir una rápida adaptación e integración social del alumnado a su nuevo contexto escolar y social.
- *Contacto con las familias*: si promueven la relación con ellas y buscan el trabajo común con el alumnado.
- *Educación Intercultural*: si se promueve en las aulas y si es un aspecto que se intenta conseguir.
- *Asesoramiento/formación del profesorado*: si el aula sirve como plataforma para asesorar y/o formar al profesorado en aspectos relacionados con la atención lingüística: actividades y materiales para el aula, documentos...
- *Conocimiento del entorno social*: si se ayuda al alumnado a conocer su nuevo contexto social y cultural.
- *Competencias básicas*: si se trabajan otras áreas en el aula: Matemáticas, Conocimiento del Medio...
- *Pertenencia a la cultura de acogida*: hacer sentir al alumnado miembro y participe de la cultura de su nuevo país.

- *Identidad personal/cultural del alumno*: si se busca conocer y compartir aquello que el alumno trae y aporta a la escuela: su lengua y su cultura.

Una síntesis de los resultados obtenidos en estas categorías puede verse en el cuadro 2.

| OBJETIVOS | Competencia comunicativa | Adaptación/integración | Familias | Educación Intercultural | Formación profesorado | Conocimiento del entorno | Competencia básicas | Cultura acogida | Identidad del alumno |
|--------------------------|--------------------------|------------------------|----------|-------------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------|-----------------|----------------------|
| CASTILLA Y LEÓN | X | X | X | | | | | | |
| ANDALUCÍA | X | X | | | | | | | |
| ARAGÓN | X | X | | X | X | | | | |
| ASTURIAS PRI | X | X | | | | X | X | | |
| ASTURIAS ESO | X | X | | | | X | X | | |
| BALEARES | X | X | | | | X | | X | |
| CANARIAS | X | | | | | | | | |
| CANTABRIA | X | | | | X | | | | |
| C. LA MANCHA | X | | | | X | | | | |
| CATALUÑA AC ¹ | X | X | | | | | | | |
| CAT. TAE ² | X | X | | | | | X | | |
| C. Y MELILLA | X | | | | | | | | |
| C. VALENCIANA | X | | | | | | X | | |
| EXTREMADURA | | | | | | | | | |
| GALICIA | X | | | | | | | | |
| LA RIOJA | | | | | | | | | |
| MADRID | X | X | | | | X | | | X |
| MURCIA | X | | | | | | | | |
| NAVARRA | X | X | | | | | | X | |
| P. VASCO | X | X | | | | X | | | |

CUADRO 2. *Objetivos de las aulas de inmersión lingüística*. Fuente: elaboración propia (2008)

En todas las comunidades aparece como objetivo prioritario la adquisición de la lengua en el menor tiempo posible, también se incide en la importancia de proporcionar una rápida adaptación social al alumnado. Es significativo también como solo algunas comunidades –Murcia y Andalucía– trabajan, además, competencias básicas de otras áreas. Apenas está presente como objetivo la Educación Intercultural y la presencia de la cultura de origen del alumno en estos programas.

¹ Cataluña AC: se refiere a la normativa de las Aulas de Acogida.

² Cataluña TAE: se refiere a la normativa sobre los Talleres de Adaptación Escolar.

3.2. Destinatarios

Se observan diferencias en función de los destinatarios atendidos. Algunas de las aulas se centran sólo en Secundaria, aunque la mayor parte de las comunidades trabajan con alumnado de Primaria y Secundaria. Como norma general los alumnos y alumnas de Educación Infantil no asisten a este tipo de programas, se prefiere para ellos la integración en el grupo clase y se considera el mejor camino para el aprendizaje de la lengua, a excepción tan sólo de Castilla La Mancha y Galicia; en ésta última pueden asistir al aula un máximo de 5 horas semanales. Observamos también otra tendencia en otras comunidades y es destinar el aula de inmersión solo para alumnado de Educación Secundaria (Islas Baleares, Cataluña –TAE, Aragón y Navarra) y otras que incluyen también el último ciclo de Primaria, como Asturias o la Comunidad Valenciana. En resumen, la tendencia mayoritaria es plantear estas aulas para su utilización por el alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria en adelante, es decir, con ocho o nueve años (Asturias, Andalucía, Madrid, Murcia...). Los niños de menor edad permanecen en sus clases integrados con sus compañeros.

3.3. Centros donde se implantan

Todas las aulas se implantan en centros sostenidos con fondos públicos. Algunas comunidades exigen un número de alumnos de nivel lingüístico cero, es el caso de Andalucía (marca 6 alumnos) con menos de nivel B1 o en el caso de Aragón, que exige un mínimo de 30 alumnos. Algunas comunidades, como Madrid, afinan más en los requisitos que debe tener el centro para albergar el Aula de Enlace: aceptación de la escolarización del alumnado cuando acabe el periodo de inmersión, experiencia previa en atención al alumnado extranjero, contar con servicio de comedor, programa de Aulas Abiertas y planes locales de extensión de actividades extraescolares.

3.4. Número de alumnos

Encontramos algunas diferencias ya que muchas comunidades no marcan número máximo de alumnado (Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia), aunque sí mínimo, como en el caso de Aragón (6), Canarias (5). En líneas generales, atienden a una población de entre 10 y 15 alumnos.

3.5. Procedimiento de incorporación al aula

Encontramos diferentes procedimientos de incorporación al aula, entre ellos: la evaluación inicial; la intervención de la Dirección Provincial de Educación correspondiente, a través de una autorización, generalmente; la conformidad de las familias y, por último, la realización de un informe psicopedagógico.

Como resultado del análisis podemos establecer que el procedimiento más utilizado es el informe psicopedagógico y la intervención de la Dirección Provincial (de diferentes maneras, simplemente autorizando la admisión o derivando a un aula en concreto). Resulta curiosa la escasa participación de las Comisiones de Escolarización, creadas en su origen para garantizar el adecuado reparto del alumnado entre los centros públicos y concertados, evitando de ese modo las concentraciones de alumnado inmigrante y de necesidades educativas especiales. Solo se contempla su participación activa en las instrucciones de la comunidad de Madrid en el programa Escuelas de Bienvenida.

3.6. Periodo de permanencia

En cuanto a los periodos de permanencia, las diferencias son notables. Para analizar la información de las diferentes comunidades autónomas lo hemos sintetizado en trimestres. Con respecto al tiempo de permanencia, también encontramos diferencias entre las distintas comunidades. Así, Castilla y León, Murcia (aulas de Nivel 1), Asturias y Galicia coinciden en 3 meses. Según aparece en su legislación, se trataría de un primer contacto, aprender el vocabulario básico que les permita relacionarse y desenvolverse con sus compañeros y en la escuela. Otras comunidades proponen que permanezca en torno a dos trimestres, como Navarra (una estancia de 4 meses) y la Comunidad Valenciana entre 3 y 6 meses. En el otro extremo tenemos las comunidades que permiten una estancia en torno a un año, como Madrid, Islas Baleares y Murcia. En todas las comunidades se permite un periodo de prórroga. Podemos afirmar que, de forma mayoritaria, la permanencia de los chicos en estas aulas es de un curso escolar.

Este dato nos sirve para abordar una cuestión que nos ha preocupado a lo largo de toda nuestra investigación: si realmente los tiempos de estancia se cumplen o si estos programas se convierten en “aulas cerradas”, en laberintos sin salida, de los que los alumnos y alumnas pueden salir raramente. McAndrew (2001) estudió esta cuestión en las llamadas “*classes d'accueil*” desarrolladas en Canadá y

aunque la estancia en estas aulas tenía una duración máxima de un año, el autor constata la tendencia a prolongarla y muestra que en los años ochenta el 30% del alumnado estaba dos años y a finales de los noventa se había pasado del 30% al 50%. Es obvia pues, la tendencia a prolongar la estancia del alumnado en estas aulas. En nuestra investigación, las entrevistas realizadas a distintos profesionales sobre el funcionamiento de estas aulas han puesto de manifiesto cómo los límites temporales son muy difusos y en raras ocasiones se respetan, existiendo una gran tendencia a las prórrogas. Otra pregunta que nos surge es qué ocurrirá con aquellos alumnos y alumnas que adquieran un buen nivel de competencia comunicativa antes de la finalización del tiempo reglamentario. Podemos decir que este caso es contemplado de forma minoritaria. Así en el caso de las aulas de inmersión de Asturias se menciona expresamente que “*la decisión podrá tomarse en cualquier momento*” o en el caso de Murcia se explica que “*la reincorporación de un alumno a un grupo de referencia, así como su cambio de nivel se podrá realizar en cualquier momento en el que se considere que se ha adquirido la competencia lingüística necesaria*”. Debería revisarse la asignación del alumnado en estas aulas, para evitar que se conviertan en “*cajones desastre*” (ORTIZ COBO, 2005; PÉREZ MILANS 2006; MARTÍN ROJO, 2003). Destacamos la propuesta de Canarias, que propone la revisión una vez al trimestre para evitar que se conviertan en guetos.

3.7. Profesorado

En cuanto al perfil del profesorado, también encontramos diferencias entre los requisitos exigidos, sintetizados en las siguientes categorías: identidad lingüística y social, pertenencia al Departamento de lenguas, posesión de alguna especialidad lingüística, pertenencia al Departamento de Ciencias Sociales o al profesorado de Educación Compensatoria o de Atención a la diversidad y, por último, tener formación específica en Español como Lengua Extranjera.

Resulta evidente la diversidad y disparidad de formación exigida al profesorado que trabaja en estas aulas, sin que llegue a concretarse en una formación específica. La forma de dotación de estas plazas en la mayoría de comunidades es a través de comisión de servicios, a la que pueden acceder funcionarios. El requisito exigido más comúnmente es que pertenezcan a los departamentos de Lenguas (incluidas las extranjeras) o de Ciencias Sociales, o que cuenten con experiencia en el área de la atención a la diversidad y la Compensatoria. Hay una serie de comunidades (Andalucía, Cantabria, Cataluña, Ceuta y Melilla, la Comunidad Valenciana, Islas Baleares, la Rioja y Navarra) que no se exigen ningún requisito al respecto. Solamente Madrid y País Vasco especifican como obligatorio que se cuente con formación y experiencia en Español como Lengua Extranjera. La pregunta es obvia: ¿cualquiera puede enseñar en un aula de inmersión lingüística?, ¿no es necesaria ninguna formación específica? Algunos autores han puesto de manifiesto este error y que cualquier profesor pueda encargarse de esta tarea, subyace la idea de que el único requisito es ser nativo (HELOT & YOUNG, 2002; BRUNN, 1999). Villalba & Hernández (2004) concluyen a este respecto, que se hace una consideración marginal de la enseñanza de la L2 al no exigir ninguna cualificación al profesorado.

3.8. Funciones del profesorado

Para estudiar las funciones del profesorado hemos marcado las siguientes categorías: realizar una programación, facilitar la integración, atender las dificultades de aprendizaje, colaborar con los tutores, orientaciones metodológicas, realizar tareas de apoyo, elaborar una memoria final, promover la participación en actividades y la comunicación con las familias.

La mayoría de las comunidades insisten en las funciones de programación y atención de las dificultades de aprendizaje. De forma generalizada olvidan la figura del profesor del aula de inmersión como colaborador del profesor tutor, promoviendo la participación de actividades de integración o de comunicación con las familias (aspectos recogidos entre otras, por Andalucía y Madrid). Esta ausencia de coordinación y colaboración entre el profesorado es, a nuestro juicio, uno de los principales problemas encontrados. Este hecho queda documentado de forma más amplia en las entrevistas realizadas a los profesores de las aulas ALISO, así como en otros contextos, por ejemplo en las aulas de Enlace (PÉREZ MILANS, 2007; MARTÍN ROJO, 2003), lo que dificulta la incorporación del alumnado de las aulas de inmersión a las de referencia.

3.9. Organización del aula

Encontramos diferencias importantes a la hora de organizar y gestionar las aulas de enseñanza del español. La principal es que hay aulas fijas y otras que son itinerantes. Es decir, algunas están situadas en un centro y reciben alumnado de otros centros. Esta última opción ha sido muy criticada por algunos autores (MARTÍN ROJO, 2003; PÉREZ MILANS 2006, 2007). Esta circunstancia impide a los chicos integrarse plenamente en su centro, ya que unos días están en una escuela y otros en otra, o

bien, cuando han conseguido integrarse en el centro donde está ubicada el aula de aprendizaje del español, deben irse a su centro de origen. Además, dificulta a los centros en los que finalmente estará escolarizado el alumnado familiarizarse con su propia diversidad y los lleva a vivirla como algo “*que debe ser solucionado desde fuera*”. Otras comunidades ponen en marcha aulas itinerantes que se crean de manera provisional para atender a un grupo de alumnos y alumnas de un centro en concreto y así evitar la desubicación del alumnado en otros centros escolares. Las ventajas de esta última modalidad es que posibilita la asistencia del alumnado a otras áreas para las que no es necesaria el conocimiento de la Lengua (Educación Física, Música, Educación Artística). Pero esta posibilidad no es considerada de forma mayoritaria, ya que sólo cinco comunidades la contemplan.

Por nuestra parte, insistimos además, en que estos alumnos y alumnas no tienen, a priori, ninguna dificultad para no asistir, por ejemplo, a las clases de Educación Física o Artística en las mismas condiciones que sus compañeros. Las categorías señaladas son las siguientes: metodología individualizada, trabajo en grupos, coordinación con centros de origen, asistencia a otras áreas: E.F., Música, Educación Artística y tutoría y Enseñanza por ámbitos.

En cuanto al número de horas de permanencia en el grupo de acogida vemos como la mayoría de las intervenciones ocupan entre 16 y 20 horas semanales.

| ORGANIZACIÓN DEL AULA | Metodología individualizada | Trabajo grupal | Coordinación | Asistencia E.F., Música | Tutoría | Enseñanza por ámbitos |
|-----------------------|-----------------------------|----------------|--------------|-------------------------|---------|-----------------------|
| CASTILLA Y LEÓN | x | x | x | x | | |
| ANDALUCÍA | | | | x | | |
| ARAGÓN | | | | | | |
| ASTURIAS PRI | | | | | | |
| ASTURIAS ESO | | | | | | |
| BALEARES | x | | | | | |
| CANARIAS | | | | | | |
| CANTABRIA | | | | | | |
| C. LA MANCHA | x | x | | x | | |
| CATALUÑA AC | | | x | | x | |
| CAT. TAE | x | | | | | |
| C. Y MELILLA | | | | | | |
| C. VALENCIANA | | | | | | |
| EXTREMADURA | | | | | | |
| GALICIA | | | | x | | |
| MADRID | x | x | x | x | x | |
| MURCIA | | | | | | |
| NAVARRA | | | | | | |
| P. VASCO | | | | | | |
| LA RIOJA | | | | | | |

CUADRO 3. Organización del aula de inmersión lingüística por comunidades autónomas.
Fuente: elaboración propia (2008)

Algunas comunidades diferencian el número de horas de intervención para grupos de Primaria y de Secundaria, como es el caso de Asturias (10 EP / 15 horas ESO) y Murcia, que en su caso, diferencia además el número de horas entre los 3 niveles de las aulas: el nivel 1 de adquisición de las competencias lingüísticas generales (15 EP, 21 ESO), el nivel 2, adquisición de competencias lingüísticas generales y no específicas (12 EP, 18 ESO) y el nivel 3, adquisición mediante apoyos de competencia lingüística y curricular en las áreas instrumentales. Observamos como se plantea que el alumnado esté menos tiempo en el aula de acogida, conforme va aumentando su conocimiento de la lengua. Las comunidades que mayor número de horas de permanencia en el aula de inmersión mantienen son Galicia (20 horas semanales en Educación Primaria y 24 en ESO) y la Comunidad Valenciana (en la que pueden estar 3 horas diarias en Educación Primaria y 4 en ESO).

3.10. Incorporación del alumno al grupo ordinario

En todas las regulaciones normativas aparece la consideración de medida de carácter transitorio, cuyo objetivo final es la incorporación del alumno a su clase. La incorporación se produce una vez alcanzado el nivel lingüístico deseado o finalizado el periodo máximo de permanencia. Existen diferentes formas de incorporar al alumnado al aula de referencia y diferentes profesionales implicados. Algunas comunidades elaboran un informe sobre el nivel de competencia conseguido (Castilla y León, Andalucía, Madrid...). Es interesante la propuesta que se hace en otras: que la incorporación al aula de referencia vaya siendo progresiva, integrándose poco en poco a las distintas áreas. Este es el caso de Madrid, por ejemplo, o el de la Comunidad Valenciana que insiste en “*la incorporación progresiva a medida que vaya adquiriendo las competencias a juicio del profesorado del programa*”. En esta comunidad, se contempla además, que el alumnado se vaya incorporando poco a poco a las diferentes áreas, en función de los requisitos de cada una: menor utilización de la lengua, contenidos, metodología... Los profesionales que aparecen implicados de forma mayoritaria son el profesor del aula y el tutor, aunque otros contextos implican que esta propuesta pase a través del equipo directivo (Madrid, por ejemplo). En este aspecto, incidimos nuevamente en el carácter abierto de estas aulas, al menos en “*lo que aparece por escrito*”, es decir, en la normativa (nuestra investigación posterior ha dejado patente la brecha existente entre la normativa y la práctica educativa). Insistimos una vez más en la importancia de su carácter transitorio; el hecho de que el alumnado pueda incorporarse y salir de ellas en cualquier momento, supone concebirlas como un recurso organizativo más que como un espacio físico (BESALÚ & VILA, 2007).

3.11. Actividades complementarias

Este aspecto es contemplado exclusivamente en las aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid, que propone ofrecer actividades de ocio y tiempo libre donde los alumnos de las aulas de Enlace convivan con otros del centro. Nos parece que dicho aspecto debería ser contemplado por todas las comunidades, ya que incide en la socialización de este alumnado con el autóctono, en situaciones y contextos más naturales que fomentan la integración.

3.12. Documentos elaborados

Con el fin de facilitar el proceso de incorporación, permanencia y evaluación se elabora documentación específica. Hemos escogido los siguientes elementos de estudio: la incorporación al aula, la autorización de la familia, el informe de prórroga, la evaluación del nivel lingüístico, la relación de alumnos y alumnas, el horario semanal, la supervisión del funcionamiento del aula, el modelo de informe psicopedagógico y el currículo del programa.

Lo primero que nos llama la atención son los escasos documentos que han de elaborarse para el trabajo en estas aulas. Es la comunidad de Madrid la que requiere un mayor número de protocolos escritos: así, ofrece un informe de incorporación al aula y la autorización de las familias para la incorporación. Existe también un informe del Servicio de Inspección de Educación para la prórroga de escolarización y otro para la supervisión del funcionamiento del aula. En el otro extremo, más de la mitad de las comunidades no ofrecen ningún documento de trabajo que haga más homogéneo el funcionamiento de estas aulas: unificación de normas, documentos, criterios...

Resulta paradójico que una gran parte de las comunidades no tengan elaborado ningún documento que refleje el nivel de competencia lingüística de los chicos que han asistido a estas aulas; si esto es así, ¿cómo valora el profesorado el nivel lingüístico adquirido?, ¿en función de qué parámetros? Resulta esclarecedor el documento elaborado por la Junta de Andalucía donde aparecen las equivalencias entre los niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y la simplificación establecida para su utilización en las aulas temporales (nivel lingüístico 0,1 y 2). A raíz de esta reflexión, nos surge otra pregunta: ¿qué lengua se enseña en ellas?,

¿quién marca los contenidos y los objetivos que se trabajan en estas aulas? Si miramos la legislación analizada, vemos que tan sólo Canarias y Navarra han publicado un currículo oficial. El resto de comunidades carecen de un diseño de currículo de español, por lo que no hay ningún marco teórico en el que situar y organizar el trabajo (VILLALBA & HERNÁNDEZ, 2004).

4. Conclusiones

Finalizado nuestro análisis, podemos mencionar algunas conclusiones sobre la normativa estudiada. Centra nuestro trabajo la diversidad de lenguas, culturas y, en consecuencia, también las diferentes formas habilitadas de gestionar esa diversidad. La principal característica del desarrollo normativo analizado es la heterogeneidad en las diferentes actuaciones propuestas; diversidad en la naturaleza y en el rango de la normativa, ya que en algunos casos las actuaciones se insertan en leyes, en otras en modelos, planes generales, decretos, resoluciones, instrucciones o simplemente circulares. Toda la legislación analizada aparece con posterioridad al año 2000 y la máxima producción tiene lugar en los años 2005–2006, años de un gran repunte de alumnado inmigrante en nuestras aulas. Se aprecia también diferencia en el grado de autonomía que se da a los centros para gestionar y desarrollar las medidas. Además, existen diferencias notables entre las comunidades en las que existe más de una lengua y el resto (GRAÑERAS, 2007). En las comunidades plurilingües las propuestas son más proliferas, heterogéneas y recientes.

Varias son las características que han influido en esta legislación. En primer lugar, la improvisación con la que ha surgido en muchos casos. Fruto de la celeridad y el desconcierto por los cambios sociales a los que debe responder, no siempre ha estado precedida de la reflexión y acompañada de los recursos necesarios que hubieran sido deseables. Otra característica es la variedad en la normativa encontrada en las diferentes comunidades, pues hemos encontrado que algunas han desarrollado normativa específica para atender al alumnado inmigrante (modelos, planes educativos, reales decretos, instrucciones o simplemente circulares), mientras que en otras se ha continuado con la normativa desarrollada en el anteriormente denominado territorio MEC. El análisis desarrollado pone de manifiesto la diversidad de caminos recorridos para un mismo procedimiento: enseñar la lengua de la escuela y de la comunidad. Hemos procurado dar a conocer los aspectos positivos de unas y otras medidas con un solo objetivo: mejorar los programas educativos que atienden al alumnado que llega a nuestro país con otra lengua distinta a la que se emplea en la escuela.

Referencias bibliográficas

- BESALÚ, X. & VILA, I. (2007). *La Buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- BRUNN, M. (1999). "The absence of language policy and its effects on the education of mexican migrant children". *Bilingual Research Journal*, 23, 319–344.
- GRAÑERAS, M. ET AL. (2007). "La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas". *Revista de Educación*, 343, 149–174.
- HELOT, C. & YOUNG, A. (2002). "Bilingualism and Language Education in French Primary School: Why and How should migrant languages be valued?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 96–112.
- MARTÍN ROJO, L. ET AL. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MCANDREW, M. (2001). *Inmigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans una perspective comparative*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.
- ORTIZ COBO, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- PÉREZ MILANS, M. (2006). "Las escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 42, 52–63.
- PÉREZ MILANS, M. (2007). "Las aulas de enlace: un islote de bienvenida". En MARTÍN ROJO, M. & MIJARES, L. (eds). *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid: CREADE.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. & HERNÁNDEZ, M.T. (2004). “La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares”. En SANTOS GARGALLO, I. & SÁNCHEZ LOBATO, J. (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.