

Revisión de las investigaciones sobre alumnado inmigrante: análisis del aprendizaje de la lengua en las aulas de inmersión lingüística

María José Arroyo González

Doctora en Psicopedagogía. Profesora en la Facultad de Educación,
Universidad Complutense de Madrid
mjarroyo@edu.ucm.es

Resumen

Nos proponemos en este artículo hacer un recorrido por las diversas investigaciones realizadas dentro del campo de la Educación Intercultural y del alumnado inmigrante, analizando las principales conclusiones alcanzadas en ellas. Este análisis servirá para enmarcar nuestro trabajo, ya que posteriormente, nos detendremos en aquellos estudios realizados sobre las aulas/programas de inmersión lingüística, revisando los resultados obtenidos en ellas. Nuestro propósito es profundizar sobre la función de estos programas y averiguar si están consiguiendo los objetivos para los que fueron creados: enseñar la lengua vehicular y así facilitar la rápida integración de este alumnado en la escuela y en la sociedad.

Palabras clave: diversidad lingüística, aulas de adaptación lingüística, interculturalidad, alumnado extranjero.

Abstract

Our aim in this article is to go through the different investigations on the topic of Intercultural Education and of the foreign student, making an analysis of the main conclusions which have been found. This analysis is a means to framing our piece of work, as we will later focus on those Studies on Linguistic Immersion Classes/ Programmes, so as to check through the results attained. Our purpose is to make a larger approach on how these Programmes work and if they have attained the expected objectives: to teach the "lingua franca"/ communication language, helping out with the smooth integration of this type of pupils not only in the school system but also in our society.

Key words: linguistic diversity, language support classes, interculturality, foreign students.

1. INTRODUCCIÓN

En los años precedentes ha llegado a nuestro país un gran número de niños y niñas procedentes de otros estados que desconocen la lengua del país, y por ende, la de la escuela. La inmigración y sus consecuencias, se han convertido en una de las mayores preocupaciones sociales actuales. La integración de este heterogéneo y numeroso colectivo de inmigrantes es uno de los mayores retos con los que se enfrenta nuestra sociedad. La incorporación de este alumnado a nuestras aulas supone un reto para la escuela, unido a la importancia que tiene la forma en la que la instrucción lingüística se realice, ya que influirá sobre su trayectoria profesional y vital.

La mayoría de las administraciones educativas de las comunidades autónomas españolas han ido dando respuestas, de diferente índole, en su mayoría creando para ellos programas y medidas donde este alumnado aprenda la lengua del país y en la que será instruido.

2. UN PRIMER ACERCAMIENTO: LAS INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Englobamos nuestro trabajo en el campo de la Educación Intercultural, por tanto, parece necesario revisar, en primer lugar, los estudios sobre dicho tema, realizados en nuestro país. A la vista de los resultados obtenidos, podemos afirmar que el interés por el análisis del fenómeno educativo de la Educación Intercultural en la literatura científica es un fenómeno relativamente reciente en España, en comparación con otros, como EE.UU. que cuentan con una larga trayectoria en este campo. Esta situación resulta paradójica como apunta Rodríguez Izquierdo (2009), ya que la diversidad cultural ha caracterizado la sociedad española, como lo ejemplifica la presencia de grupos étnicos y culturales como el pueblo gitano desde el siglo XV. Así, el interés por la perspectiva intercultural nace, como respuesta al lanzamiento que desde el Consejo de Europa en 1980 hace del conocido como "Proyecto nº 7" que con una duración de cinco años abordó el estudio y la intervención educativa de los hijos de los inmigrantes (Gundara, 1998). A este fenómeno hay que añadir la numerosa llegada de niños y niñas inmigrantes a nuestras escuelas. Todo ello ha motivado un aumento de investigaciones (a partir de 1990) intentando explicar qué pasa en los centros cuando se incorporan estos nuevos escolares.

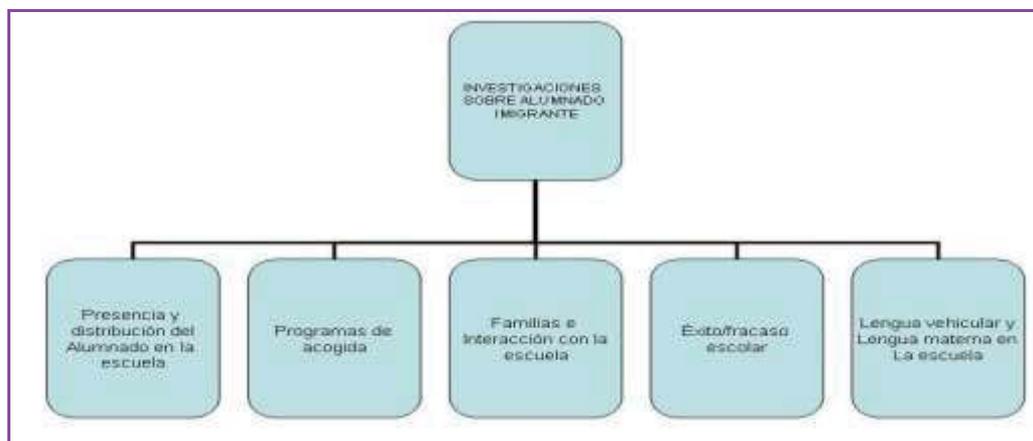
Profundizando en la literatura específica sobre el tema, encontramos diferentes revisiones sobre las investigaciones realizadas en Educación Intercultural, citaremos la de Rodríguez Izquierdo, (2009); García Castaño (2008); García Castaño y Granados (2000); Aguado Odina (2004a) y García Castaño y Pulido, (1993) que nos ofrecen mapas conceptuales diferentes desde donde analizar el fenómeno de la investigación en Educación Intercultural.

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

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

Figura 1. Tipos de investigaciones científicas sobre el alumnado inmigrante (2000).

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



En la figura 2 se encuentran delimitados los siguientes subtemas:

Figura 2. Subtemas en las investigaciones sobre alumnado inmigrante.

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

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

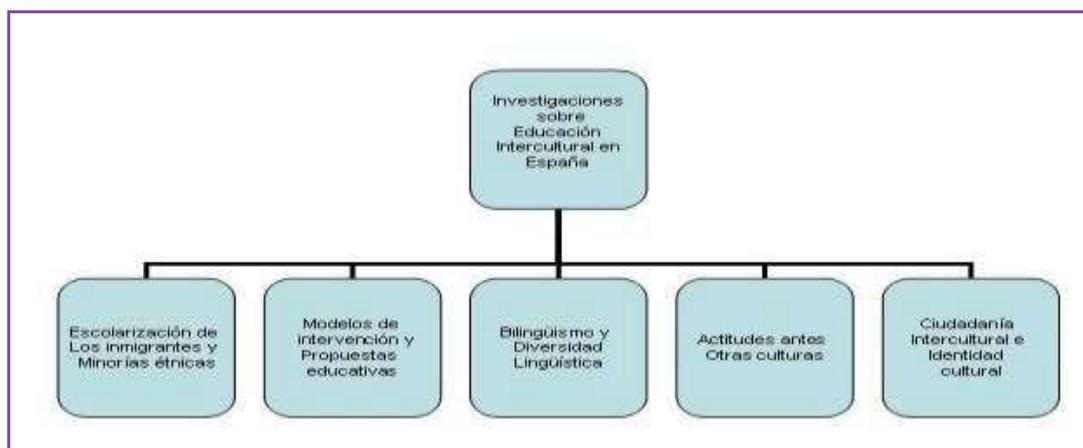
	- Aulas de acogida.
5. Lengua vehicular y lenguas maternas	- Aulas para la enseñanza de la lengua. - Tratamiento de las lenguas de origen y programas ELCO.

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

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

Figura 3. Investigaciones sobre Educación Intercultural en España. Principales problemas de investigación.

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



Especial interés tienen para nuestro trabajo las que versan sobre los *Modelos de intervención y propuestas educativas* y las que se centran en el *Bilingüismo y la diversidad lingüística*. En cuanto a las primeras encontramos las siguientes:

Figura 4. Investigaciones sobre los modelos de intervención educativa y propuestas didácticas.

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

DIRECTOR/AÑO	TÍTULO
Díaz Aguado, M ^a .J. y Baraja (1993)	Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos.

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

Essomba, M.A. (2006)	Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración.
-----------------------------	---

En la categoría de *Bilingüismo y diversidad lingüística*, aparecen aquellos estudios sobre el aprendizaje de la lengua y de las pautas de comportamiento propias del centro educativo, necesidades básicas para integrarse en el ámbito educativo.

Figura 5. Investigaciones sobre bilingüismo y diversidad lingüística en la escuela.

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

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

Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007) Voces desde el aula.

Una parte de los estudios consultados se centran en la *lengua materna de los inmigrantes* (Mesa y Sánchez, 1996; Martín Rojo, 2003; Rodríguez, 2003; Broeder y Mijares, 2003). Encontramos un segundo grupo que versa sobre *las lenguas de la escuela*. Profundizan en la importancia del aprendizaje de la lengua en la integración de los niños inmigrantes. Este grupo de investigaciones intenta entender cómo se aprende la segunda lengua en la escuela y cuáles son los procesos que intervienen en dicho aprendizaje. En ellas subyace una idea final: construir una escuela multilingüe e intercultural, reconociendo la diversidad, la cultura y, de forma especial, la lengua propia de cada alumno, ya que la forma en que sea tratada, contribuirá a desarrollar una imagen positiva del alumnado inmigrante (Sierra y Lagasabaster, 2005). Algunos autores estudian la relación entre el aprendizaje de la segunda lengua y el momento de incorporación a la escuela, llegando a diferentes conclusiones: así Maruny (2002) determina que lo realmente influyente es la escolarización previa de este alumnado, por otro lado Vila (2000) argumenta que cuanto más joven son estos niños menos dificultades tendrán en aprender la nueva lengua. Posteriormente profundizaremos en algunas de estas ideas.

En cuanto a los estudios sobre la *adquisición de las habilidades lingüísticas por los escolares inmigrantes*, encontramos el realizado por Cot (2002) en la comarca del Baix Empordà, donde estudia la educación de los hijos de una familia marroquí y señala que una de las razones del fracaso escolar es la falta de habilidades lingüísticas en la lengua catalana.

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

En cuanto a los *procesos de acogida del alumnado inmigrante*, Essomba (2006) aborda una serie de cuestiones que pueden determinar los procesos de acogida: la incorporación tardía, la tensión entre culturas escolares, la tensión entre cultura escolar y familiar, el factor económico. Arroyo González (2000) y Del Arco Bravo (1999) plantean estrategias de carácter curricular subrayando que la mayoría de los centros no se encuentran preparados o no disponen de los recursos humanos y la formación del profesorado para hacerlo posible. Se insiste además, en que el enfoque intercultural requiere de recursos variados, del acceso a fuentes de información y estudio diversos como papel, audio, vídeo... (Arroyo González, 2000). Otras investigaciones han insistido en la importancia de que las actividades estimulen el aprendizaje cooperativo en los procesos de aprendizaje (Salazar González, 1997).

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

En cuanto a la *influencia del profesorado en los procesos de acogida del alumnado inmigrante*, encontramos el trabajo realizado por Garreta Bochaca (2003) insiste en la existencia de diferentes actitudes del profesorado, desde aquellas más positivas a otras más negativas, que ofrecen resistencia a la Educación Intercultural. Resalta que la formación del profesorado es escasa y teórica, lo que origina que la tarea dependa más de la actitud que manifieste hacia el asunto, que de una verdadera política de formación. Insiste en que las medidas que se desarrollan no suelen estar enraizadas en los proyectos curriculares. Señala la descoordinación existente entre las medidas institucionales y el funcionamiento en los centros. A este respecto, Aguado Odina (2004b) afirma que el profesorado es un elemento clave en el proceso de incorporación de modelos interculturales en educación. Constata que la formación del profesorado en este sentido es optativa y puntual, no formando parte de materias obligatorias en el currículo universitario. La consecuencia principal es que existe una confusión conceptual, que provoca que la Educación Intercultural se realice desde enfoques compensatorios y de educación especial. Se sugiere integrar la formación en Educación Intercultural en los planes de estudio como parte de las disciplinas obligatorias, proporcionar recursos de formación accesibles, que permitan la autoformación del profesorado y les permitan analizar su práctica docente desde el enfoque intercultural.

A continuación nos detendremos en dos trabajos que se centran en el conocimiento de la lengua vehicular adquirido por alumnado inmigrante. En primer lugar comentaremos el de Maruny y Molina (2002). Se centra en el conocimiento del catalán y la competencia comunicativa del alumnado de origen marroquí desde 3º de Primaria hasta 4º de ESO. Algunas de las conclusiones a las que llegan en el trabajo:

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

En cuanto al trabajo de Navarro Sierra y Huguet Canalis (2005) anteriormente mencionado, se trata de una investigación realizada en el curso académico 2002-2003 en la provincia de Huesca, con una muestra de 49 escolares inmigrantes de diferentes nacionalidades. Entre las conclusiones del estudio nos encontramos con que el tiempo de estancia en el país es determinante a la hora de explicar la mejora en el conocimiento de la lengua vehicular de los contenidos y son aquellos inmigrantes que llegan con menor edad quienes mejores resultados obtienen. Queda patente, por tanto, la importancia que tiene el conocimiento de la lengua autóctona para conseguir un buen rendimiento académico y combatir el fracaso escolar entre el alumnado inmigrante. El conocimiento lingüístico es inferior al del alumnado autóctono, lo que condiciona los resultados de los posteriores aprendizajes escolares y lo que conlleva un mayor fracaso escolar. Parece que el tiempo de estancia es el que determina el mejor conocimiento de la lengua y no la escolarización en los primeros años.

3. DIFERENTES ESTUDIOS SOBRE AULAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA: LOS CASOS DE CANADÁ Y DE ESPAÑA

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

3.1. Canadá

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

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

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

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

3.2. España

Al profundizar sobre los estudios realizados en España sobre las aulas de inmersión lingüística para el alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo, nos encontramos con que son escasos y que muchos de ellos tienen un carácter meramente descriptivo. En ellos encontramos posiciones divididas: por un lado, quienes consideran a estas aulas una medida segregadora que en nada favorece la integración de los "nuevos escolares". Otros autores entran en el

conocimiento de su funcionamiento: tiempo de permanencia, contacto con el grupo de referencia... Los estudios realizados se centran en cuatro comunidades: Cataluña, Andalucía, Madrid y Castilla León.

Mencionaremos algunas tesis doctorales realizadas como la de Navarro Sierra (2003), *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*, que indica que la mayoría de los centros educativos no están preparados para que se produzca una adecuada acogida. En la comunidad andaluza, la tesis doctoral de Cara Rodríguez (2003) sobre *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: Historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela*. Sobre las ATALs¹ encontramos la tesis de Ortiz (2005), *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolares*. También está la de Martín Rodríguez (2005), *La atención educativa al alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. En Cataluña, encontramos la tesis de Peralta (2000), *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza Secundaria de Terrasa*, centrada, en concreto el alumnado que asiste a las TAE (Talleres de Adaptación Escolar). En los próximos apartados profundizaremos en las conclusiones a las que han llegado estos estudios.

3.2.1. Cataluña: Talleres de Adaptación Escolar y Aulas de acogida

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

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

En el curso 2005-2006, Vila, Perera, Serra y Siqués realizaron una revisión de las aulas de Acogida de Primaria y Secundaria de Cataluña. Evaluaron en el alumnado los siguientes aspectos: comprensión oral, expresión oral, interacción oral, aplicación de habilidades comunicativas, comprensión lectora, expresión escrita y la adaptación. Las principales conclusiones a las que llegaron en el estudio son:

- La adaptación escolar, junto con la lengua inicial del alumnado y el número de horas en las aulas de acogida, son los tres factores que mejor describen el conocimiento de la lengua. Así, a mayor adaptación escolar, mayor conocimiento de la lengua de escuela.
- El aprendizaje del catalán es más rápido cuando la lengua de origen del alumno es románica.

¹ Son la Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de la comunidad andaluza para alumnado de incorporación tardía.

- Aparece el aula de acogida como un recurso excelente para acelerar habilidades conversacionales y permitir la transferencia desde la propia lengua, de forma rudimentaria, de habilidades lingüísticas cognitivo-académicas que permiten al alumnado extranjero incorporarse activamente y en muy poco tiempo a las actividades de enseñanza y aprendizaje del aula ordinaria, que, en definitiva, es el lugar privilegiado para incorporar y progresar en el conocimiento de la lengua de la escuela.
- Resulta impactante el siguiente dato: tanto en Educación Primaria como en ESO, el alumnado que está más horas en el aula de acogida es el que sabe menos lengua. Cuando se asume el aula de acogida como el lugar donde el alumno debe aprender la lengua de la escuela, el resultado que se obtiene es el contrario.

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

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

En esta evaluación reconocen que hay un problema específico en el alumnado que se incorpora a la Educación Secundaria que previamente ha tenido una escolarización previa irregular o que simplemente no ha estado escolarizado. Los autores reconocen "que es muy difícil que, únicamente en el aula ordinaria este alumno reciba los apoyos académicos y lingüísticos para progresar" (Besalú y Vila, 2007, p. 103). De esta manera surgen en Cataluña, los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE). Están dirigidos al alumnado que desconoce la lengua de la escuela y que tiene importantes déficits en su formación anterior.

3.2.2. Andalucía: evaluación de las ATALS: Aulas Temporales de Adaptación Lingüísticas

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

También en el ámbito de las ATAL, disponemos de la investigación realizada por Morales (2006), en este caso en la Costa del Sol malagueña. Se encuadra en el marco de la investigación-acción realizada en el curso 2004-2005 en un centro de Educación Primaria donde es profesor de ATAL. La grandeza de esta investigación es que muestra "otra forma de aula de acogida". El autor realiza intervenciones dentro y fuera del aula de referencia, utilizando la tutoría compartida, las actividades interculturales, la mediación lingüística entre el profesorado y la familia o los estudiantes. Además, pone en marcha una escuela de madres, como una manera de atraer a las familias al centro y favorecer la relación entre padres autóctonos e inmigrantes. Especial interés tiene la utilización del trabajo cooperativo en clase, conjugando los intereses y necesidades del alumnado nativo y extranjero, respetando sus lenguas... Las conclusiones del estudio se pueden

contemplar desde dos perspectivas. En primer lugar, como intervención didáctica, ya que nos proporciona datos acerca de cómo mejora la competencia comunicativa y en valores interculturales en el alumnado, así como la evaluación positiva que hacen los profesores y las familias de la experiencia. En segundo lugar, es un ejemplo de la utilización del ATAL como un recurso facilitador de la integración, organizado como *aula abierta*.

3.2.3. Madrid: las Aulas de enlace. El Programa Escuelas de Bienvenida

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

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

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

José Antonio García Fernández y otros (2009, 2010) realizan otra investigación en el contexto madrileño. La investigación está realizada por el grupo ESOMU² (Investigación Educativa en una Sociedad Multicultural) y lleva por título *Estudio del sistema y funcionamiento de las Aulas de Enlace madrileñas*. Estudian 230 aulas de enlace desde 2006 a 2008. En el diseño establecen tres fases diferenciadas: la primera (fase extensiva) donde se recoge información cuantitativa mediante un cuestionario enviado al profesorado que trabaja en ellas. En la segunda se realizan entrevistas en profundidad a 45 profesores y técnicos de la administración. Por último, la fase intensiva del estudio, consiste en tres estudios de casos en otras tantas aulas de enlace. Entre las conclusiones obtenidas en la investigación destacamos las siguientes:

- El número de plazas disponibles en las aulas no cubre las necesidades reales y al final se acaban admitiendo más alumnos y alumnas. Hay una desproporción favorable a los centros concertados, siendo los públicos los que escolarizan a la mayor parte del alumnado extranjero.

² El grupo ESOMU está formado, entre otros, por el autor, Isidro Moreno, Primitivo Sánchez Delgado, Cristina Goenechea Permisán, Raul García Medina, Carmelo Chuse Chapa e Irma Plancarte.

- Los docentes consideran la inestabilidad y fluctuación del alumnado de las Aulas de Enlace, además de su heterogeneidad, como las mayores dificultades para trabajar en ellas. Se produce internamente una tendencia homogeneizadora del sistema.
- Hay una escasa coordinación entre las Aulas de Enlace y el resto del centro.
- Los objetivos y contenidos lingüísticos no están definidos y quedan al criterio del profesorado abordar o no contenidos de otras áreas.
- La metodología utilizada en la enseñanza de la L2 es la misma que si se tratase de L1, sin considerar que la mayoría del alumnado viene alfabetizado en su lengua materna.
- No parece que las aulas de enlace puedan considerarse como una medida específica y especializada para enseñar el español como L2 debido a:
 - El escaso aprovechamiento de la potencialidad educativa de la competencia en la lengua materna y la cultura de origen de los alumnos/as inmigrantes.
 - El interés por hacerles monolingües en español.
 - Las contadas ocasiones que se les ofrece de interactuar con sus iguales hispanohablantes.
 - La insuficiente especialización y experiencia del profesorado para afrontar la enseñanza del castellano como L2.
 - El propio modelo, al situar la enseñanza del español como L2 fuera del ámbito de actuación del profesorado ordinario que determina que éste se desentienda de la integración escolar y lingüística de este alumnado, ya que considera que esta tarea es exclusiva del maestro del aula de enlace.

3.2.4. Castilla y León: las aulas ALISO

Encontramos una investigación, realizada por M^a Jesús Cabañas, en la ciudad de León, en el año 2006, titulada *La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares: los institutos de la ciudad de León*. En ella se realizan entrevistas y encuestas a alumnado y profesorado para conocer los procesos de enseñanza del español como segunda lengua. Entre las conclusiones obtenidas destacamos:

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

Encontramos otra tesis doctoral realizada por Arroyo González (2010) en la provincia de Segovia. Analiza la importancia de la lengua en la integración del alumnado inmigrante, a partir del estudio de las aulas de inmersión (aulas Aliso). En dicha investigación, tras realizar un estudio comparativo de la legislación sobre las medidas de atención lingüística para alumnado extranjero. Propone un acercamiento a las aulas de acogida a través de todas las actores que en

ellas participan: alumnado y sus familias, profesorado y administración educativa. Finalmente, se proponen una serie de orientaciones didácticas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado inmigrante en la escuela. Entre las principales conclusiones a las que llega el estudio señalamos:

- Se da una gran heterogeneidad en la normativa que sustenta las medidas de atención lingüística al alumnado extranjero, surgen de la improvisación y falta de reflexión en el diseño de medidas para atender a la diversidad. Son rémoras que afectan a la legislación estudiada.
- Hay diferencias notables entre lo que la normativa defiende como deseable (diversidad como riqueza) y otra las medidas que luego se desarrollan. Se defiende los modelos interculturales, pero las medidas que se desarrollan tratan la diversidad como un déficit que compensar.
- Se reconoce el aprendizaje del español por niños y jóvenes inmigrantes como un caso de aprendizaje particular del español, tanto por las condiciones en las que se realiza, como por la consideración de los aprendices, como por el uso que tiende que hacer de la nueva lengua (como lengua de instrucción y como lengua social).
- Las aulas de acogida estudiadas surgen de la precipitación. Se detecta ambigüedad y excepciones a la normativa, que genera una integración mal entendida y un falseamiento y desnaturalización del recurso (aumento de los tiempos de estancia, cambios en los destinatarios...). La lengua de origen del alumnado inmigrante no está presente en lo escolar. No se valora lo que aporta y se considera como una dificultad en la integración. Cuando la cultura se hace presente se hace desde un uso "folclórico".
- A raíz de los resultados obtenidos, se realizan una serie de orientaciones didácticas para la enseñanza/aprendizaje del español a alumnado extranjero desde perspectivas integradoras e inclusivas.

4. CONCLUSIONES

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

... Tiene en primer lugar, un carácter instrumental, ya que nos ayuda a entender mejor de qué va esto de la Educación Intercultural, para encontrar sus señas de identidad y sus difusas fronteras. El panorama que se ofrece permite mostrar el ámbito de la Educación Intercultural a personas que llegan a él por primera vez (...). Es de esperar que el marco que se ofrece haga posible que los interesados en el área formulen sus propias propuestas de investigación y práctica (...). La información acumulada y la evidencia que reflejan los estudios analizados, permite formular recomendaciones para la toma de decisiones en torno a políticas y prácticas coherentes con el enfoque intercultural en educación.

Hemos elaborado una serie de conclusiones a raíz del análisis realizado. Una primera idea es que, como afirma Rodríguez Izquierdo (2009), no podemos decir que nuestra tradición educativa haya sido muy respetuosa con la diversidad cultural, más bien, partimos de esquemas pedagógicos

homogeneizadores y poco diversificados para atender a la diversidad cultural; que se define muchas veces como problema, déficit, diferenciación lingüística y marginalidad.

En cuanto a las temáticas de los trabajos revisados, éstos se han centrado mayoritariamente en la escolarización de los hijos de los inmigrantes. Por otro lado, existe una escasez de recursos que consideren la Educación Intercultural desde una perspectiva que afecte a todo el centro y que pongan en marcha modelos educativos que desarrollen esta idea. Vemos cómo la mayoría de las medidas de intervención tienen un carácter compensatorio, sin afectar al currículo general. Así, encontramos las aulas de enlace, los grupos específicos... En la gran mayoría de los casos, son recursos colaterales a lo que se viene definiendo como Educación Intercultural, entendida como educación destinada al conjunto de la población escolar y cuyos principios deben estar en los proyectos educativos y en las programaciones curriculares.

En cuanto a los estudios que se centran en las medidas para la enseñanza – aprendizaje de la lengua vehicular, vemos como los resultados alcanzados en los diferentes trabajos nos muestran opiniones encontradas sobre sus beneficios y perjuicios. No obstante, encontramos escasez de estudios que analicen dichas medidas, por lo que no existen indicadores claros de los resultados que están dando este tipo de aulas de acogida (Navarro Sierra, 2002; Cabrera, 2003). Así, encontramos en la literatura pedagógica autores a favor y en contra. Pérez y Pomares (2002) justifican su existencia y su funcionamiento para enseñar la lengua de la escuela al alumnado inmigrante. Hay claros defensores como Feria (2002), que argumenta que son nexos entre un mundo de exclusión social y un entorno de integración escolar. Del otro lado, encontramos detractores, que se centran en su carácter segregador. A este respecto, Quintana (2003) argumenta que lo deseable es que el alumnado inmigrante salga lo menos posible del aula ordinaria. Carbonell (2005) ve el riesgo de aislamiento de este alumnado, que obstaculiza las relaciones entre autóctonos y “nuevos escolares”. Abundan también las críticas que consideran que la medida dificulta la socialización del alumnado inmigrante extranjero con sus compañeros de clase, lo que supone un lastre para el aprendizaje de la lengua, ya que es a través de ellos y con ellos como se aprende esta (Bonal, 2004; Jiménez Gámez, 2004).

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

En los diferentes estudios también se cuestionan los motivos para la adscripción de alumnos y alumnas a clases especiales, así como la manera en que se selecciona y agrupa a los estudiantes, porque se entiende que es algo determinante en sus aprendizajes (Cabrera, 2003; Navarro Sierra, 2003, Ortiz; 2005; Pérez y Pomares, 2002; Quintana, 2003). Estos trabajos recomiendan agrupamientos flexibles y adaptados a las necesidades de aprendizaje/enseñanza.

Hay, pues, opiniones divididas entre unos autores y otros sobre las bondades de estos recursos. Encontramos, además, que las diferentes medidas educativas desarrolladas a lo largo del territorio español, no siempre han dispuesto de los recursos humanos y económicos que se hubieran requerido. Creemos que son necesarios estudios que profundicen en cómo se aprende la lengua en estos programas, así como el nivel lingüístico que se adquiere en ellos. Debería evaluarse si el empleo de nuevas metodologías y estrategias didácticas favorece el aprendizaje de la lengua

vehicular. Por último, debería investigarse sobre las prácticas educativas que vinculan el aula de inmersión con el aula de referencia, único camino hacia una verdadera inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado Odina, T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- Aguado Odina, T. (2004a). Investigación en Educación intercultural. *Educatio siglo XXI: revista de la Facultad de Educación*, 22, 39-47.
- Aguado Odina, T. (2004b). *Proyecto Inter. Formación de profesores en educación intercultural: análisis de necesidades*. Comisión Europea. Informe inédito.
- Aguirre, C., Villalba, F., Hernández, M.T., y Najt, M. (2008). Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza de español a inmigrantes. *Revista Electrónica Segundas Lenguas e Inmigración*, 1. Recuperado de <http://www.segundaslenguaseinmigración.es> [Consulta: 28/02/2008].
- Arroyo González, M.J. (2011). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas Aliso de la provincia de Segovia*. Madrid: ProQuest.
- Arroyo González, R. (2000). Criterios para la elaboración de un currículum intercultural en Melilla: Un estudio multimétodo. *Revista Española de Pedagogía*, 216, 313-340.
- Bonal, X. 2004. Escola. La immigració a debat: diversitat i ordenament jurídic. *Debats*, 3, 7-17.
- Broeder, P., y Mijares, L. (2003). *Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de origen inmigrante en Primaria*. Madrid: CIDE.
- Cabañas Martínez, M.J. (2005). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares: los IES de la ciudad de León*. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Qbl5beSaf4MJ:www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/index.shtml+Caba%C3%B1as+Mart%C3%ADnez,+M.+J.+%282006%29&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=es&client=firefox-a&source=www.google.es> [Consulta: 22/03/2010].
- Cabrera, A. (2003). *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. Almería: Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Cara Rodríguez, J. F. (2003). *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: Historia, desarrollo y alternativas de la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela*. Almería: Delegación Provincial, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Carcedo, A. (2000). La lengua como manifestación de otredad cultural o convergencia intercultural. *Revista de Estudios Literarios Especulo*. Recuperado de <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/carcedo> [Consulta: 18/12/2008].
- Carrasco, S. (2003). La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- Coll, C., Barberá, E., y Onrubia, J. (2000). La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación. *Infancia y aprendizaje*, 90, 111-132.

- Cot, C. (2002). *Families marroquines i educació del seus fills al Baix Empordà*. Girona: Ajuntament de la Bisbal d'Empordà.
- Carbonell, I., y Paris, F. (1995). *Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social, educación*. Documentos Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: MEC.
- Díaz Aguado, M.J., y Baraja, A. (1996). *Educación multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Madrid: CIDE. Proyecto de investigación.
- García Castaño, F.J., y Granados, A. (2000). *Interculturalidad y Educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Junta de Andalucía.
- Del Arco, I. (1999). *Currículum y educación intercultural: elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Lleida.
- Díaz Aguado, M.J., y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.
- Díaz Aguado, M.J., Baraja, A., y Royo, P. (1996). Estudio sobre la integración escolar de los alumnos extranjeros y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. En M.J. Díaz-Aguado, *Escuela y tolerancia* [pp. 101-154]. Madrid: Pirámide.
- Essomba, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Grao.
- Etxeberria, F. (2002). Programa de Lengua y cultura portuguesa. En *II Congreso sobre la inmigración en España*. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Feria, A. (2002). Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 56-60.
- García Castaño, F.J. y Pulido, R. (1993). Multicultural Education: some reflections on the Spanish case. *European Journal of Intercultural Studies*, 4, 67-80.
- García Castaño, F.J., Granado, A, García-Cano, M. (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español. En AAVV. *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española*. 215-280. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- García Castaño, F.J. Y Granados, A. (2000). *Interculturalidad y Educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Junta de Andalucía.
- García Castaño, F.J., Rubio Gómez, M., y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345.
- García Fernández, J.A. (2009). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas Lenguas e Inmigración*, 2, 109-127.
- García Fernández, J.A., Sánchez Delgado, P., Moreno Herrero, I., y Goenechea Permisán, C. (2010). Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.
- García Parejo, I. (1994). *Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: Una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la basa de datos relativa a la Comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE. Proyecto de investigación inédito.

- Garreta Bochaca, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas*. Barcelona: Anthropos.
- Gundara, J. (1998). Interculturalidad y xenofobia en la Europa multicultural. En J. Besalú, J.M. Palaudàrias i Martí y G. Campani, *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular* [pp. 28-4].
- Lovelace, M. (1995). *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.7. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Jiménez Gámez, R. (2004). *Inmigración, interculturalidad y currículo. La educación en una sociedad multicultural*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Martín Domínguez, A. (1993). *Diversidad cultural y conflictos nacionales en el mundo actual: Diseño y experimentación de una propuesta didáctica para la etapa doce-dieciséis años*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédita.
- Martín Rodríguez, J. (2005). *La atención educativa al alumnado inmigrante en la provincia de Granada*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Granada.
- Martín Rojo, L. (dir.). (2003). *¿Asimilar o integrar?: dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Martín rojo, L., y Mijares, L. (2007). *Voces desde el aula. Etnografía de la escuela multilingüe*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia; CIDE.
- Maruny, L.L. (2002). Aproximación a las actitudes educativas de los inmigrantes de cultura soninké. En *Anuario de Psicología*, 33, 521-533.
- Maruny, LL., y Molina, M. (2001). Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26, 55-64.
- McAndrew, M. 2001. *Inmigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.
- Mesa, M^a C., y Sánchez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso*. Melilla: CIDE.
- Mijares, L. (2003). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Morales Orozco, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante*. Madrid: MECED.
- Navarro Barba, J. (2002). Respuestas educativas a la educación de alumnos extranjeros. *Revista de Educación*, 329, 127-160.
- Navarro Sierra, J. L. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado escolarizado en 1º E.S.O. Un estudio empírico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Navarro Sierra, J.L. (2003). *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis Doctoral. Universidad de Lleida.
- Ortega Esteban, J. (1996). *Problemática socio-educativa del inmigrante en Castilla y León: Programa de intervención socioeducativa encaminado a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas o culturales*. Madrid: CIDE. Memoria de investigación inédita.

- Ortiz Cobo, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Peralta, A. (2000). *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza Secundaria de Terrasa*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pérez y Pomares . (2002). El ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.
- Pérez Milans, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En M. Martín Rojo, y L. Mijares, (eds), *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid: CREADE.
- Pérez Milans, M. (2006). Las escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid. *Textos de Didáctica y de la Literatura*, 42. Grao: Barcelona.
- Quintana, A. (2003). Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 53-57.
- Ribas, C., Iglesias, C., Siqués, C., y Vila, I. (2006). *Materiales y actividades para las aulas de acogida*. Barcelona: Horsori.
- Rodríguez Izquierdo, R.M. (2002). Diversidad cultural y formación inicial del profesorado. Estudio de las opiniones de los estudiantes de Magisterio. En J. Ortega Esteban (coord.), *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación inicial del profesorado*, 336-343. Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Rodríguez Izquierdo, R. (2009). La investigación sobre educación intercultural en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 4, 1-29.
- Salazar González, J. (1997). *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Madrid: CIDE. Informe de investigación inédito.
- Serra, J.M. (2006). El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18, 159-172.
- Soriano, E. (eds.). (1999). *La escuela almeriense: un espacio multicultural. Evaluación de los valores del alumnado inmigrante y autóctono*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, Instituto de Estudios Almerienses.
- Sotés, P. (2000). Uso y adquisición de la segunda lengua en un programa de inmersión: diferencias individuales. *Infancia y Aprendizaje*, 92, 29-49.
- Sierra, J.M., y Lasagabaster, D. (2005). ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa? En D. Lasagabaster, y J.M. Sierra (eds), *Multilingüismo competencia lingüística y nuevas tecnologías*, 7-28. Barcelona: Horsori.
- Tarrés, M. (2004). El marco jurídico del sistema educativo ante la realidad de la inmigración. En 4º *congreso sobre inmigración en España*. Girona. Recuperado de http://www.udg.edu/congres_inmigracio/ESP/index.htm [Consulta: 08/05/2009].