

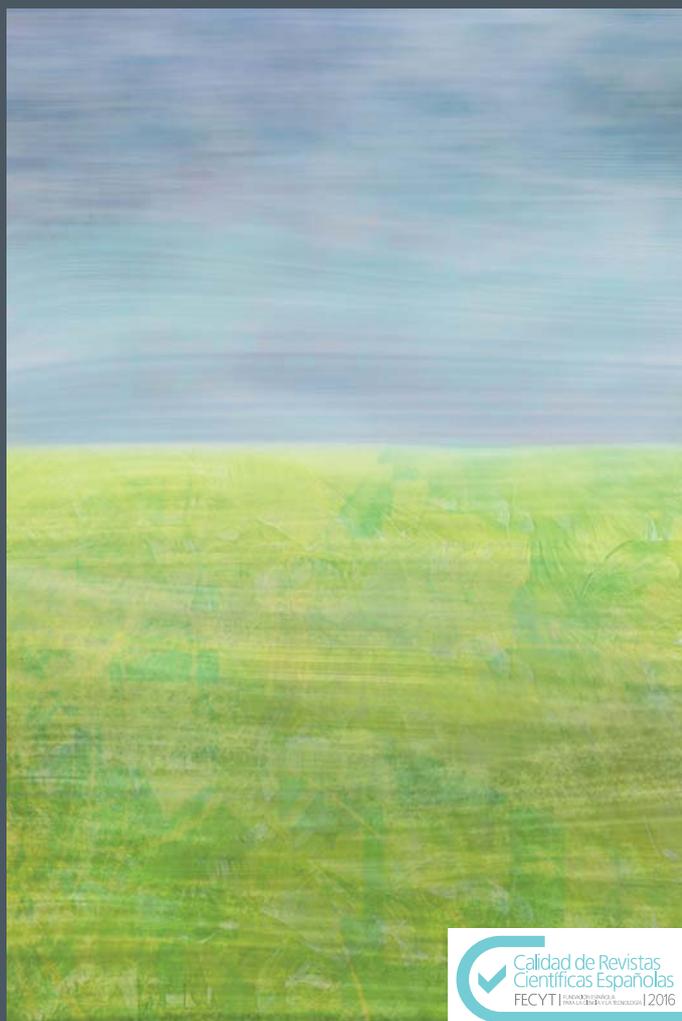
revista de
eEDUCACIÓN
Nº 379 ENERO-MARZO 2018



Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso

Educational attention to immigrant students: in search of consensus

María José Arroyo González
Ignacio Berzosa Ramos



Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso

Educational attention to immigrant students: in search of consensus

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367

María José Arroyo González

Universidad de Valladolid

Ignacio Berzosa Ramos

Universidad Internacional de la Rioja

Resumen

El artículo analiza el estado de la atención educativa al alumno inmigrante en nuestro país, a través del análisis de las opiniones de distintos expertos conocedores de esta realidad educativa. En un primer momento, nos centraremos en los principales problemas que a su juicio esta temática presenta, para en una segunda fase, buscar soluciones y plantear medidas inclusivas para todo el alumnado. El método Delphi ha sido el instrumento utilizado en la recogida de información a través de dos cuestionarios. La muestra estaba formada por 100 expertos pertenecientes a tres grupos: administración, profesorado, alumnado y familia. Se ha garantizado el anonimato de los participantes en todo el proceso. La primera ronda de consulta, a partir de cuestiones cerradas con preguntas tipo escala, nos permitió conocer los principales problemas en relación con el tema estudiado. El segundo cuestionario se construyó con preguntas abiertas, y posteriormente, se realizó un análisis de contenido de las respuestas. Este segundo instrumento indagaba sobre las propuestas de mejora de la atención educativa del alumnado de compensación educativa, con el objetivo de garantizar una auténtica igualdad de oportunidades y el acceso a los mismos logros educativos que sus iguales. La principal conclusión arrojada en nuestro trabajo es el desencuentro entre la teoría y la práctica que fundamenta las medidas educativas de apoyo al alumnado inmigrante, inmersa en la dualidad inclusión, en la teoría y el carácter segregador de muchas de las medidas planteadas en la

práctica. Se realizan diferentes propuestas para mejorar la atención educativa de este colectivo relacionadas con la mejora de los procesos de escolarización del alumnado, la creación de medidas educativas que mejoren sus trayectorias académicas, una mayor presencia de la lengua de origen en los aprendizajes y el uso de nuevas metodologías. Es necesario replantear el aprendizaje de la lengua vehicular desde las aportaciones de los programas bilingües.

Palabras clave: alumnado inmigrante, Educación compensatoria, logros académicos, consenso, inclusión educativa, aprendizaje de la lengua.

Abstract

This research paper analyzes the educative attention of an immigrant student in our country through the analysis of the subjective opinions from several experts in this research area. Firstly, this research paper will be focused in the main problems presented by this thematic, secondly it will show our approach showing inclusive actions for all students; we call it Delphi method. Delphi method was the tool used during the data gathering consisted in two surveys. In this research were involve more than 100 experts from three groups: administrative staff, teaching staff and students. Second survey was built using open questions, and later, an analysis of the answers was performed. This second tool inquired the educative attention improvement proposals of the students with the aim of guaranteeing real equality of opportunity and access to the same educational achievements as their partners. The main conclusion reached in this research work is the misunderstanding between theory and practice that supports educational actions to support immigrant students. Several proposals was presented in this research paper in order to improve the educational attentions of this group related to the improvement of their processes of schooling, the creation of educational actions for their academic trajectories improvements, a greater presence of the native language and the use of new methodologies. It is necessary to rethink the learning of the working language from the contributions of the bilingual programs.

Keywords: Student immigrant, compensatory education, academic achievement, consensus, educative inclusion, learning the language.

Introducción

Que la educación es un servicio esencial y que como tal debe procurarse que la formación escolar sea posible para todos los niños y niñas, sin

distinción de ninguna clase, garantizando a todos ellos la igualdad de aprendizajes es una idea presente desde hace años en la legislación educativa española. A nivel internacional, también se marcan las mismas directrices y la Comisión Europea en el año 2006, insta a los estados miembros a diseñar las actuaciones educativas, a partir de los resultados aportados por la investigación científica sobre qué actuaciones han servido para mejorar los resultados académicos de los alumnos con desventaja cultural o, por el contrario, han generado una mayor segregación (INCLUD-ED, 2011).

No podemos olvidar que un factor señalado en las distintas investigaciones para acceder a estos logros educativos es el origen social del estudiante. Aunque no es el único aspecto que incide en el abandono o el fracaso de los alumnos, su influencia en el rendimiento académico es conocida desde hace años (así lo demuestran los resultados en la prueba PISA), así como su influjo en los caminos escolares de los alumnos como afirma Fernández, Mena y Riviere, (2010). Shavit y Blossfeld (1993) ya mantenían que “la probabilidad de acceso a la educación superior es seis veces mayor para los hijos de las clases medias que para los de las clases trabajadoras” (p.35)

Todo esto nos lleva a cuestionarnos las actuaciones educativas destinadas a este alumnado. En la LOMCE (2013) se recoge la obligación de las distintas administraciones educativas de garantizar la escolarización del alumnado extranjero y, en particular, la atención a aquellos que accedan de forma tardía, posibilitando distintas medidas educativas. Estas medidas aseguran que la escuela y el sistema educativo en general, ayuden en la consecución de logros educativos, no sólo al rendimiento escolar, sino también otros encaminados al desarrollo de la identidad cultural y la equidad (Gay, 2000; Baraibar, 2004). Como apunta López (2011, p.1):

Al hablar de logro educativo se alude al conjunto de variables que dan cuenta de las probabilidades que tienen las niñas, niños y los jóvenes para: a) permanecer en la escuela; b) lograr los aprendizajes esperados y c) realizar trayectorias escolares continuas y completas (...). Además, agregamos la autopercepción y las expectativas que los alumnos y sus familias tienen sobre la relevancia del aprendizaje y su capacidad para apropiárselo.

En este trabajo realizaremos una revisión teórica de los resultados de las principales investigaciones científicas sobre los pilares pedagógicos desde donde deben diseñarse las medidas de apoyo educativo para conseguir el éxito educativo de todo el alumnado y sobre cómo debe organizarse el aprendizaje de la lengua en el alumnado que lo desconoce, primer reto a superar para acceder al currículo. Desde esa perspectiva de lo óptimo a nivel teórico, analizaremos la realidad escolar para ver cómo son las medidas reales para atender al alumnado inmigrante, los problemas que encuentran los expertos consultados y las posibles soluciones para que las medidas creadas garanticen la igualdad y la equidad de todo el alumnado.

Qué dicen las investigaciones científicas sobre cómo deben plantearse las políticas de apoyo educativo

Existe un limitado número de investigaciones a nivel internacional sobre evaluación de las políticas educativas preventivas de la desigualdad y el fracaso escolar, basadas en parámetros tales como tasa de escolarización, calidad educativa, igualdad de oportunidades y refuerzo educativo (Cox y Schwartzman, 2009; INCLUD-ED; 2011; OCDE, 2012; Marchesi, Tedesco y Coll, 2009) que deberían ser el punto de partida para el diseño de las medidas de apoyo y refuerzo educativo. Así vemos como a nivel nacional e internacional se marca un giro en la Educación Compensatoria y en la Educación Especial, recomendándose el paso a las acciones de carácter inclusivo sobre las segregadoras, ya que apuestan por superar la concepción de la diversidad como problema, convirtiéndose en una oportunidad de aprendizaje.

Especial interés nos merece el proyecto INCLUD-ED (2011) que evalúa las actuaciones destinadas a mejorar el rendimiento académico y a la superación de las desventajas de partida. Entre otras ideas en las que apoyar las medidas educativas sugiere: aumentar el tiempo de aprendizaje y el desarrollo de políticas educativas de tipo inclusivo, así como la participación de los familiares y la comunidad educativa en la educación de los estudiantes.

Otro factor que se presenta como determinante en el éxito educativo del alumnado en desventaja es el tipo de agrupamiento del que participa,

así los resultados de la investigación científica internacional señalan que los agrupamientos homogéneos por nivel de competencia y rendimiento denominados *tracking o streaming* (Bauer y Riphahn, 2006; Brunello y Checchi, 2007; Comisión Europea, 2006) tienen repercusiones negativas en los resultados educativos del alumnado (Valls, 2012; Wößmann y Schütz, 2006; INCLUD-ED, 2011). Estos informes muestran que la inclusión es la opción de más éxito en términos de rendimiento académico y mejora de la convivencia, aprovechando la heterogeneidad y los recursos existentes en el aula.

El aprendizaje de la lengua por alumnado inmigrante: un caso particular

Un segundo aspecto de análisis en nuestro trabajo consiste en constatar qué evidencias científicas existen acerca de cómo debe realizarse el aprendizaje de las segundas lenguas y cuáles son las apoyaturas en las que se deben cimentar estos programas, para conseguir el acceso al currículo y a los objetivos de la enseñanza obligatoria.

La enseñanza-aprendizaje del español debe entenderse como un medio para acceder a la formación básica, a la integración y la participación social de aquellos niños con una lengua distinta a la nuestra. El primer aspecto que analizar es el adjetivo “inmersión lingüística” que acompaña a los programas donde son escolarizados los alumnos de incorporación tardía. Pero ¿son realmente tales? Vila (2000) distingue entre *programas de inmersión lingüística vs programas de submersión*. Así, entre las principales características de los primeros señala: la voluntariedad, los alumnos y alumnas deciden participar en ellos libremente y se utiliza la lengua familiar del alumnado. Se contempla en el currículo el tratamiento de la lengua materna, el profesorado es bilingüe, conoce la lengua del alumnado y la utiliza. En cambio, el alumnado extranjero que se incorpora tardíamente a nuestras escuelas se escolariza en “*programas de submersión lingüística*”, no tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares, ni en el currículum, ni en su práctica educativa. El resultado de estos programas suele ser el fracaso escolar y la exclusión social. Son escolares que, con el paso del tiempo, encuentran cada vez menos interesante el contexto escolar y la educación, que nunca llegan a dominar bien ni la segunda lengua ni la suya propia, que tienen dificultades para seguir los contenidos escolares en la medida en que no dominan la lengua que los vehicula.

Las investigaciones sobre *bilingüismo* que han proliferado en los últimos años aportarán luz también en el diseño de estas medidas educativas de aprendizaje de la lengua vehicular. Estos programas se basan en la participación de profesorado especialista, un currículo bien elaborado y suficientes medios materiales para llevarlo a cabo. Por el contrario, en las aulas de inmersión lingüística las diferencias son notables: el objetivo se limita a la enseñanza de la lengua que se habla en el país, para lo que no hay ni profesorado especializado, ni medios materiales (Helot y Young, 2002). Como apuntan Villalba y Hernández (2004) se hace una consideración marginal de la enseñanza de la segunda lengua que se refleja entre otros aspectos en que cualquier profesor puede encargarse de esta tarea con el único requisito de ser nativo, no hay un diseño específico del currículo de español. La principal consecuencia de esto es la ausencia de un marco teórico en el que situar y organizar el trabajo de enseñanza del español para inmigrantes.

El español además de servir como instrumento de comunicación tiene otra función: la de servir de soporte de acceso al currículo escolar, es decir, es una *lengua de instrucción*. A este respecto es antiguo el debate en la literatura especializada sobre el tiempo de aprendizaje de las segundas lenguas y el tiempo que el alumnado de incorporación tardía suele invertir en ello. Así, se suele admitir que, al finalizar un curso escolar, dos a lo sumo, la mayoría del alumnado extranjero alcanza un nivel aceptable de competencia comunicativa general en la nueva lengua. El problema está en si ese nivel es suficiente para participar activamente en todas las dinámicas escolares o sólo proporciona unos andamiajes comunicativos básicos. La escuela debe prever las dificultades con las que se van a encontrar estos alumnos cuando abandonan los programas de inmersión lingüística para seguir con normalidad las clases del resto de áreas curriculares. Surge, por tanto, una de las cuestiones más polémicas que es determinar el nivel mínimo de la lengua de instrucción necesario para conseguir una buena comprensión y aprovechamiento de la clase y las tareas escolares (Pastor Cesteros, 2006; Villalba y Hernández, 2004). Los resultados de las investigaciones clásicas realizadas por Collier (1987) muestran que, pese a conseguir comunicarse en la nueva lengua, encuentran dificultades para responder a las exigencias que se plantean en la escuela. A este respecto Cummins (2002) concluye que conseguir el conocimiento lingüístico de sus pares nativos lleva un tiempo mínimo de cinco años.

La importancia de la lengua materna en el aprendizaje de la Segunda Lengua (L2) se manifiesta a través de factores afectivos, como la autoestima o la confianza en sí mismo (Huguet, 2006; Perez Milans, 2007; Mijares, 2007). Así lo han confirmado estudios llevados a cabo en Cataluña (Bernaus, Moore y Cordeiro, 2008; Huguet, Janés y Chireac, 2008), de los que se deduce, además, que quienes se sienten más valorados e integrados socialmente desarrollan actitudes más favorables hacia las lenguas catalana y castellana, aspecto que revierte sobre sus aprendizajes lingüísticos. Los estudios elaborados por Vila, Canal, Mayans, Perera, Serra y Siqués (2009) y Siqués, Perera y Vila (2012) en las aulas de acogida para inmigrantes en Cataluña relacionan de manera positiva la integración escolar y el conocimiento del catalán, es decir, a mejor adaptación social, mejor conocimiento lingüístico.

En cuanto a la metodología de enseñanza de las segundas lenguas, Mijares (2007) denuncia que no tiene en cuenta las lenguas de origen de los aprendices y por eso se intenta que éstos no las utilicen durante el periodo de aprendizaje de la nueva lengua. Por tanto, parece que priman aproximaciones basadas en el abandono de la lengua de origen para aprender una nueva; algo así como, olvidar lo suyo, para aprender lo nuestro (Martín Rojo y Mijares, 2007)

La *metodología* utilizada en el aprendizaje de la lengua se presenta como un factor determinante en el éxito o fracaso de la misma. El término *aprendizaje de la lengua en comunidad*, debe su apelativo al hecho de considerar que tanto el profesor como el alumnado constituyen una comunidad, fomentándose en el aula la cooperación. La mejor manera para aprender una lengua es la interacción con aquellos que la hablan, es decir, los compañeros y siempre que sea posible en el aula de referencia, evitando la segregación.

Un último aspecto es señalado por las investigaciones analizadas y es la necesidad de una formación del profesorado específica para atender las necesidades de los colectivos en desventaja (Besalú i Costa, 2004). Por un lado, que se centre en el conocimiento de las lenguas de origen o de los sistemas educativos de los países de procedencia y por otro en las estrategias de éxito educativo avaladas por la comunidad internacional, para que puedan ser llevadas en la práctica del aula.

Objetivos

Nuestro propósito en esta investigación es establecer unos consensos mínimos sobre cómo deberían organizarse las medidas educativas para atender al alumnado inmigrante. El problema principal es que la definición de estos procesos ha estado hasta ahora en manos de la administración, confeccionando a veces de manera apresurada un currículo educativo, con algunos objetivos que no corresponden a las necesidades reales de los alumnos en desventaja. Nuestro fin es crear conocimiento válido a través de un grupo de expertos, relacionados de una manera u otra con la realidad educativa: alumnado inmigrante y sus familias, profesorado de distintos niveles, equipos directivos, profesorado universitario experto en la temática... Abordaremos esta cuestión en dos niveles: uno hace referencia a los problemas que presentan las medidas educativas destinadas al alumnado inmigrante. En el segundo nivel, se plantean, discuten y consensuan propuestas de mejora para la atención educativa a este colectivo y para garantizar el acceso al currículo escolar.

Por tanto, el objetivo general de la investigación es generar conocimiento que nos ayude a mejorar la respuesta educativa del alumnado inmigrante y sus trayectorias educativas, que a su vez se concretaría en los siguientes objetivos específicos:

- Identificar los principales problemas que presenta la escolarización del alumnado inmigrante, así como las medidas educativas creadas para atenderles.
- Revisar la idoneidad de los recursos educativos existentes destinadas al alumnado inmigrante para garantizar la consecución de logros académicos que conlleven el éxito escolar.
- Perfilar los pilares desde donde debería diseñarse los dispositivos educativos que acogen al alumnado de incorporación tardía, tanto para el aprendizaje de la lengua, como en los posteriores apoyos educativos que reciban.

Diseño metodológico

El método Delphi: principales características

Buscamos, por tanto, generar conocimiento que nos permita la comprensión y la mejora de las cuestiones planteadas en los objetivos de la investigación. Es, en este contexto donde se enmarca el método Delphi, entendido como una estrategia de comunicación grupal, más que como una técnica de recogida de información.

Los orígenes de este método cualitativo están en el mundo empresarial, pero sus ventajas entorno a los procesos de comunicación grupal cuando se indaga sobre un tema, han hecho que se utilice en otras disciplinas con variaciones en su aplicación. Permite el acceso a opiniones individuales, grupales, autónomas y consensuadas (Gordon y Pease, 2006; Pozo y Gutiérrez, 2007). Una de las principales ventajas del método frente a otras técnicas de recogida de información es que hace posible manejar un número mayor de factores que si solo participase una persona, cada persona aporta al tema de investigación su visión particular, su conocimiento y su experiencia.

Selección del panel de expertos

Lo primero que hemos realizado antes de comenzar el proceso de consulta, ha sido definir los perfiles de los participantes y los criterios para su selección. Hemos contado con 100 expertos con los que buscábamos representar todas las realidades y puntos de vista de la comunidad educativa, por lo que definimos grupos en función del conocimiento teórico, práctico, técnico y político que poseían sobre el tema, así como el tipo de vinculación con las medidas educativas estudiadas. Atendiendo a todo lo anterior, propusimos los siguientes tres perfiles: docentes, personal perteneciente a la administración educativa y alumnado y sus familias, que creíamos podían aportar información diferenciada sobre los problemas planteados y que poseían además distinto conocimiento experto sobre el tema.

TABLA I. Participantes

Docentes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Profesorado de Primaria y Secundaria. ▪ Orientadores de instituto y orientadores de Equipos Psicopedagógicos. ▪ Profesorado de las aulas de inmersión lingüística de Primaria y Secundaria. ▪ Profesores de Universidad, expertos en el tema.
Administración	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesores técnicos docentes de la Dirección Provinciales. ▪ Inspectores de educación. ▪ Directores y jefe de estudios (colegio e instituto).
Familia y alumnado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alumnado de Secundaria y Bachillerato que se incorporaron de manera tardía en el sistema educativo. Asistieron a distintos programas de inmersión lingüística. ▪ Padres y madres de alumnos inmigrantes.

Fuente: elaboración propia (2017)

El número total de participantes fue de 100. De los que 95 sujetos respondieron a los dos cuestionarios. El ámbito de aplicación fue en el contexto nacional. El contacto con los participantes ha sido por correo electrónico.

Instrumentos para la recogida de información: Cuestionarios Delphi

Nos hemos servido de dos cuestionarios para la recogida de información. El primero de ellos constaba de 7 preguntas sobre temas candentes emanados de investigaciones previas sobre la importancia de la lengua en la integración del alumnado inmigrante (Arroyo, 2014). En ellas, identificamos determinados tópicos sobre los que había realidades y opiniones muy distintas respecto a cómo debían organizarse los procesos de apoyo educativo para este alumnado. Por ello, al confeccionar el primer instrumento, planteamos siete situaciones de la realidad escolar diaria que se presentan como problemáticas y ofrecimos cuatro opciones posibles, a las que debían dar un valor (entre 0 y 15). Esto nos ayudará a conocer qué es percibido como un problema, a partir del grado de consenso/dispersión en cada situación. Los criterios según los cuales estimamos que existe un consenso los marcamos entre el 70% y el 95%, dependiendo del aspecto.

El segundo cuestionario se elaboró a partir de los problemas detectados en el primer cuestionario y la finalidad deseada era la búsqueda del consenso en torno a la adopción de medidas para garantizar el éxito educativo del alumnado extranjero. Este cuestionario se confeccionó con preguntas abiertas a partir de siete situaciones-problema cotidianas de los centros y que permitió a los expertos dar razones y explicitar valores propios, a través de aportaciones no contempladas en el cuestionario anterior.

TABLA II. Estructura de los cuestionarios. Temas tratados

CUESTINARIO DELPHI I Identificación de problemas	CUESTINARIO DELPHI II Soluciones posibles a los problemas- Propuestas de mejora: aspectos a trabajar
El proceso de escolarización al alumnado extranjero.	Criterios para la escolarización del alumnado inmigrante.
Diferencia de trayectorias académicas alumnado inmigrante vs. Autóctono.	Mejora de las trayectorias académicas del alumnado inmigrante.
Estado de la formación del profesorado para atender a la diversidad cultural.	Orientaciones educativas para el aprendizaje de la lengua vehicular en el aula.
Presencia de la lengua y cultura de origen de los alumnos en los centros.	Papel debe tener la lengua materna y la cultura en el centro escolar.
Criterios para ubicar los recursos educativos para atender al alumnado inmigrante y los programas de inmersión lingüística para el aprendizaje de la lengua.	Aportaciones de la Didáctica de la lengua y de los programas de enseñanza bilingüe.
Organización y funcionamiento de las aulas de acogida (nivel lingüístico, nº horas, perfil del profesorado, evaluación lingüística, edad de los participantes).	Diseño de la enseñanza del español para inmigrantes: lugar, horas, tiempo de estancia, lugar de aprendizaje.
Apoys educativos para el alumnado inmigrante después de abandonar las aulas de acogida.	Nuevas metodologías para atender a la diversidad.

Fuente: elaboración propia (2017)

Resultados obtenidos

Los criterios básicos que hemos utilizado en nuestro análisis han sido la búsqueda del consenso en la información aportada por los expertos consultados en las dos rondas. En el primer cuestionario realizamos un análisis estadístico utilizando medidas de tendencia central (media y mediana) e índices de dispersión (desviación típica). Los resultados obtenidos en el análisis nos mostraron los significados compartidos por los expertos respecto a problemas englobados en cada temática (tablas III y IV)

Aportaciones de la primera ronda de consulta

Los resultados del análisis del primer cuestionario se muestran a continuación. Ofrecemos también un resumen de los principales problemas detectados por nuestros expertos en la atención educativa al alumnado inmigrante.

TABLA III. Aportaciones de la primera ronda de consulta. Análisis del Cuestionario I

PRINCIPALES TEMAS DE ANÁLISIS: PROBLEMAS ENCONTRADOS		Nº	Med	Desv.	Porcentaje de convergencia (consenso a 75%)
1. ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO	Arbitrar medidas para la libre elección	95	11,47	4,338	82%
	Reparto equitativo	95	10,53	4,325	81%
	Centros con plazas libres	95	7,63	4,821	45%
	Concentrar alumnos en algunos centros	95	6,26	7,724	65%
2. TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DEL ALUMNADO INMIGRANTE	Las medidas educativas de apoyo no cumplen los objetivos	95	10,47	4,695	78%
	Las medidas son suficientes (apoyos educativos; educación compensatoria)	95	5,05	4,352	76%
	No requiere intervención específica	95	2,58	3,469	87%
	Es una cuestión de tiempo, no requiere medidas	95	6,74	4,689	64%
3. FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA ATENDER AL ALUMNADO CON DIVERSIDAD CULTURAL	Formación específica en centros	95	13,30	2,557	79%
	Obligatoria con incentivos	95	7,40	5,355	64%
	Libertad en la formación	95	5,95	5,216	67%
	Sólo para especialistas	95	4,70	4,462	72%
4. PRESENCIA DE LA LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LOS CENTROS	Proyecto de acogida y Proyecto Lingüístico de Centro	95	11,25	3,919	78%
	Festivales, jornadas sobre la LO	95	9,45	4,08	63%
	Sólo en español en todos los ámbitos	95	9,79	5,709	62%
	Sólo en el ámbito familiar	95	5,30	4,28	68%
5. PRESENCIA DE LAS MEDIDAS PARA ATENDER AL ALUMNADO DE INCORPORACIÓN TARDÍA EN LOS CENTROS	Todos los centros deben contar con ellas	95	10,79	3,190	77%
	Voluntariedad	95	9,89	3,857	70%
	Depende del centro	95	9,37	5,580	65%
	En centros con mayor nº de alumnado inmigrante	95	7,53	4,338	80%
6. ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LAS MEDIDAS EDUCATIVAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA	3º ciclo de Educación Primaria y Secundaria	95	10,79	3,190	83%
	Primaria y Secundaria	95	10,42	4,807	64%
	También PCPI y Bachillerato	95	9,16	5,922	53%
	Todos los alumnos	95	7,47	4,659	57%
6.1. Evaluación del nivel lingüístico adquirido en las aulas de acogida	Conocimiento vocabulario específico de las áreas	95	10,58	3,963	76%
	Nivel básico e imprescindible para relacionarse	95	10,00	3,944	81%
	Adquisición de la lectoescritura	95	9,53	4,707	63%
	Criterio temporal	95	3,47	3,339	80%
6.2. Tiempo diario de asistencia a los programas de inmersión	Nunca debe ser todas las horas de la jornada	95	10,94	4,92	79%
	Priorizar la asistencia al grupo clase y a las asignaturas de Educación Física, Plástica	95	7,78	4,23	81%
	2/3 horas diarias	95	7,00	4,243	65%
	A criterio del centro	95	6,83	5,216	58%
6.3. Perfil formativo del profesorado de los programas de enseñanza del español	Educación Compensatoria	95	10,30	4,366	78%
	Pedagogía Terapéutica	95	7,95	4,454	65%
	No requiere formación específica, cualquier perfil	95	7,00	5,516	63%
	Filología Hispánica	95	5,60	5,623	78%
7. ITINERARIOS POSTERIORES PARA ACCEDER AL CURRÍCULO	Participar en programas de apoyo escolar	95	13,21	1,903	87%
	Dentro del programa de compensatoria	95	10,21	4,529	85%
	Búsqueda de nuevas fórmulas de éxito educativo	95	9,21	3,599	76%
	No es necesario intervención específica	95	2,68	3,163	80%

Fuente: elaboración propia (2017)

TABLA IV. Principales problemas detectados en la atención educativa del alumnado inmigrante.

- Escolarización del alumnado inmigrante: genera concentraciones artificiales y procesos de guetización.
- Trayectorias educativas del alumnado inmigrante distintas a las de los autóctonos.
- La Formación del profesorado es homogénea, no existe formación no diferenciada en función de las necesidades personales y de la problemática de los centros.
- La lengua y la cultura de origen del alumnado inmigrante no está presente en los centros.
- Las medidas educativas para atender al alumnado inmigrante no están presentes en todos los centros, esto hace que se concentren también en determinados centros.
- En cuanto a la organización y funcionamiento de las aulas de inmersión: no existe un acuerdo claro sobre los objetivos del recurso, destinatarios, profesorado, nivel lingüístico.
- Las actuales medidas educativas no están permitiendo que el alumnado inmigrante acceda al currículo.

Fuente: elaboración propia (2017)

Aportaciones de la segunda ronda de consulta.

Una vez analizado el primer cuestionario, identificamos los principales problemas en torno a los tópicos señalados y construimos el siguiente cuestionario sobre el que giró la segunda ronda del proceso de consulta. Este segundo instrumento pretende identificar propuestas de mejora para los problemas identificados en el primer cuestionario. Tuvimos en cuenta la dispersión o convergencia de lo aportado por cada uno de los expertos. Fuimos elaborando para cada una de las preguntas una tabla resumen donde figuraba la información aportada en los cuestionarios. Este procedimiento nos ayudó a tener una visión global de aquellas dimensiones cuyos argumentos eran más frecuentes, que se sometieron a un proceso de categorización a partir del texto.

Los resultados del análisis del segundo se muestran a continuación. Ofrecemos también un resumen de las propuestas de mejora realizadas por nuestros expertos a los problemas planteados.

TABLA V. Análisis del cuestionario II

Situaciones – Problema	CATEGORÍA Propuestas de mejora educativa	Acuerdo	Desacuerdo
Procedimientos de escolarización al alumnado inmigrante: hacia la búsqueda de unos criterios	Libertad de elección de centro	90%	10%
	Distribución de recursos para la atención al alumnado extranjero por igual	20%	80%
	Concentrar a los alumnos en otros centros	25%	75%
	En función del nº de inmigrantes: repartir: profesorado, ratio.	75%	25%
Mejora de las trayectorias académicas del alumnado inmigrante:	Intervenir sobre los problemas lingüístico y/o de integración	70%	30%
	Trabajar las expectativas de la familia	60%	40%
	Otras formas de apoyos y medidas para promover el éxito escolar	70%	30%
	Mejorar expectativas y estereotipos del profesorado sobre ellos	70%	30%
Orientaciones educativas para la enseñanza de la lengua	Aprender la lengua en el aula	45%	55%
	Mayor tiempo de refuerzo fuera del aula	5%	95%
	Diferenciación de medidas atención a la diversidad (alumnado inmigrante, ACNEAE)	70%	30%
	Utilidad del aula de inmersión en el proceso de acogida	5%	95%
Papel de la lengua materna y la cultura de origen en el centro escolar: medidas favorecedoras emprendidas.	Mantenimiento de la lengua y la cultura materna	75%	25%
	Valoración del bilingüismo	65%	35%
	Papel positivo de la lengua materna en el aprendizaje de otras lenguas	5%	95%
Aportaciones de la enseñanza bilingüe	Aportaciones metodológicas de otras LE	40%	60%
	Aprender la lengua en comunidad	50%	50%
	Valor y estatus social que se da a las lenguas	40%	60%
Metodologías inclusivas para atender a la diversidad	Mayor tiempo de extensión del aprendizaje	60%	40%
	Trabajo conjunto del profesorado	75%	25%
	Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje por proyectos,	50%	50%
	Participación de la familia en la escuela	40%	60%

Fuente: elaboración propia (2017)

Discusión

Hemos organizado la discusión de los resultados obtenidos con en ambos cuestionarios entorno a los temas de análisis recogidos en la tabla VI.

TABLA VI. Dimensiones del análisis de los cuestionarios: tópicos principales

Escolarización y aprendizaje de la lengua por alumnado inmigrante
Diferencias en las trayectorias educativas del alumnado inmigrante vs alumnado autóctono
Formación del profesorado para atender a la diversidad cultural
Presencia de la lengua y cultura de origen de los alumnos en el centro escolar
Medidas educativas para atender al alumnado inmigrante: ubicación
Orientaciones para el aprendizaje del español como L2: edad, tiempo de asistencia, nivel lingüístico, perfil formativo del profesorado
Acceso a la lengua de instrucción y a las asignaturas del currículo: medidas educativas posteriores
Aportaciones de la enseñanza bilingüe y de las metodologías inclusivas para atender a la diversidad

Fuente: elaboración propia (2017)

En relación con el primer tópico sobre el que preguntamos, el del proceso de escolarización del alumnado inmigrante, vemos que la concentración de alumnado extranjero es percibida por nuestros expertos como un problema, y las propuestas para evitarlo varían entre la libre elección del centro (90%) y la asignación de recursos (75%) en función de la ratio de inmigrantes.

Sobre la diferencia en las trayectorias académicas del alumnado inmigrante con respecto a los autóctonos, los participantes en nuestro trabajo lo perciben como un problema real que requiere de intervenciones específicas y consideran que las medidas actuales no están sirviendo para compensar las desigualdades (78%, tabla III), ya que no cumplen los objetivos que se marcaban. Entre las líneas principales para acometer la intervención educativa estaría promover nuevas formas de apoyo y éxito escolar (70%), es decir, superar el sistema tradicional de apoyos fuera del aula y en especial, priorizar el trabajo sobre los aspectos lingüísticos y/o de integración (70%). En relación con la intervención en las expectativas, podemos señalar el aparente olvido de lo que esperan las familias (60% de consenso) como factor influyente en los resultados académicos.

En relación con la formación del profesorado en medidas específicas para atender la diversidad cultural del alumnado, la opinión mayoritaria

se decanta por la formación específica en centros, adaptada a los contextos reales (79%).

En cuanto a la presencia de la lengua y la cultura de origen del alumnado extranjero en los centros educativos, uno de los problemas detectados en la literatura especializada es la falta de presencia que tienen éstas en lo educativo, aun siendo un factor clave para el aprendizaje de otra lengua. Vemos cómo de manera mayoritaria, nuestros expertos si encuentran consenso en que los centros cuenten con instrumentos que guíen el aprendizaje de las lenguas y la gestión de los aprendizajes lingüísticos, tales como el Proyecto Lingüístico de Centro (78%).

En cuanto a la ubicación de las medidas para atender la diversidad cultural del alumnado, una de las principales dificultades detectadas es que estas medidas sólo estén ubicadas en algunos centros (77%) y tengan carácter voluntario para las escuelas (70%), lo que hace que se concentre mayor número de población inmigrante en aquellas que sí las ofertan. La propuesta mayoritaria es todos los centros deben albergar estas medidas (80%).

El siguiente tópico sobre el que preguntamos es la organización y funcionamiento de las medidas educativas para el aprendizaje de la lengua. Tenemos que tener en cuenta que nuestros informantes provienen de distintas comunidades autónomas y en general, están valorando el dispositivo en sí para aprender la lengua, con independencia de las peculiaridades que puedan presentarse en cada comunidad. Los principales problemas encontrados giran en torno al sentido último del recurso. En primer lugar, encontramos un foco de divergencia sobre los destinatarios que de las aulas de acogida: queda claro que sí deben asistir los alumnos de 3º ciclo de Primaria y Secundaria(83%), pero no si debe extenderse a alumnado de otras etapas educativas. Los objetivos lingüísticos a conseguir en dichos programas oscilan entre el nivel básico e imprescindible para relacionarse (81%) y un mayor conocimiento específico del vocabulario de las áreas (76%). En cuanto a las horas de estancia en el aula, las opiniones de los expertos tienen perfiles más inclusivos, que abogan por priorizar la asistencia a las clases de Educación Física y Plástica (81%), frente a un mayor tiempo de estancia en el aula de inmersión (79%). En cuanto al perfil formativo del profesorado, encontramos una pluralidad de opiniones sobre la idoneidad de la formación de éstos: siendo la mayoritaria la de profesorado de Compensatoria (78%) o Filología Hispánica (78%). Es llamativo la falta de consenso (63%) sobre la opción de que no es necesaria una formación

específica (tabla V), ya que estiman que es, sobre todo, una cuestión de actitud y voluntad.

En el segundo cuestionario encontramos orientaciones para la enseñanza de la lengua, la primera es diferenciar medidas para atender al alumnado inmigrante vs alumnado con necesidades específicas educativas (70%), así como la importancia de permanecer el mayor tiempo posible en el grupo clase (95%) y la poca valoración que se hace del aula de acogida (5%). Mucho más alejados del consenso están las consideraciones acerca de las aportaciones de las metodologías bilingües, (50 % como máximo) y que entendemos que tiene que ver con el sesgo que tiene el concepto de bilingüismo en el sistema educativo español. Tampoco provocan consensos considerables el uso de metodologías inclusivas para atender la diversidad, seguramente por la diversidad de posibilidades que se plantean y la novedad y desconocimiento que, en general, existe sobre su implantación. Como excepción, podemos señalar el consenso sobre la necesidad de extender el trabajo conjunto en el profesorado (75%).

Conclusiones

Es tiempo de establecer las conclusiones arrojadas en nuestro estudio. Para ello nos servimos de los datos arrojados por las investigaciones relevantes sobre el tema y de los dos cuestionarios que nos han servido para acercarnos a esta realidad y así conocer de primera mano los problemas y posibles soluciones aportadas por nuestros “expertos”. Presentamos a través de la siguiente tabla las conclusiones alcanzadas en el estudio y que desarrollamos posteriormente.

TABLA VII. Aspectos que se deben trabajar para alcanzar logros académicos en la atención educativa al alumnado inmigrante.

Escolarización del alumnado inmigrante
<ul style="list-style-type: none">▪ En sus barrios naturales.▪ Desarrollar acciones educativas para prestigiar determinados centros escolares con alto porcentaje de inmigrantes.▪ Revisar las ratios de alumnado en centros con alto número de alumnado inmigrante.▪ Dotación de profesorado específicos.
Diferencias en las trayectorias académicas entre alumnado inmigrante y autóctono.
<ul style="list-style-type: none">▪ Trabajar las expectativas del profesorado respecto al alumnado inmigrante.▪ Trabajar expectativas tanto en las familias como en los centros educativos.▪ Buscar experiencias positivas y actuaciones educativas de éxito con alumnado inmigrante.
Formación del profesorado sobre la atención al alumnado inmigrante
<ul style="list-style-type: none">▪ Específica en sus centros educativos, tiene que ser diferenciada en cada centro.▪ Incentivar el trabajo en grupo en centros▪ Planes de formación del profesorado específicos para los centros
Lugar óptimo para el aprendizaje de la lengua vehicular
<ul style="list-style-type: none">▪ El grupo clase.▪ El trabajo compartido con el aula de inmersión
Organización de las medidas para el aprendizaje de la lengua
<ul style="list-style-type: none">▪ Lugar óptimo para aprender la lengua: el grupo clase▪ Trabajo compartido con aulas de inmersión, siempre como complemento▪ Libertad en los centros a la hora de gestionar su diversidad: búsqueda de medidas educativas singulares.▪ Diferentes recursos para alumnado de Primaria y Secundaria.▪ Importancia de un profesorado con un perfil profesional específico para la enseñanza de español a inmigrantes▪ Elaborar un Currículo oficial de español como Segunda Lengua.▪ Perfilar los procesos de evaluación de los niveles lingüísticos de español en relación al MCRL.
Medidas educativas para consecución de logros educativos por el alumnado inmigrante
<ul style="list-style-type: none">▪ Replantear el programa de Educación Compensatoria a fin de garantizar la igualdad de oportunidades y garantizar la inclusión educativa de todo el alumnado▪ Repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje del español▪ Extensión del tiempo de aprendizaje para el alumnado de incorporación tardía.▪ Implicación de la comunidad educativa y de las familias del alumnado de otros países.▪ Utilización de metodologías activas para el aprendizaje: aprendizaje cooperativo, inteligencias múltiples, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje por proyectos.

Fuente: elaboración propia (2017)

Una primera conclusión señala un fallo en los procesos de escolarización del alumnado inmigrante, que favorece una mayor concentración de alumnado inmigrante en determinadas escuelas más

desfavorecidas (“concentraciones artificiales”), algo de lo que ya en 2009, el Consejo Escolar del Estado advirtió a las distintas administraciones. El alto número de alumnado inmigrante se percibe en los centros como un problema que resta calidad en la enseñanza, percepción que es compartida por el alumnado inmigrante y sus familias. Lo que se esconde realmente detrás de esta idea, es que, a mayor diversidad cultural en los centros, hay una disminución de los aprendizajes y, por tanto, de la preparación para el futuro (Arroyo, 2014). Sería conveniente desmontar con datos reales esta afirmación, intentando, realizar acciones para prestigiar los centros con alto número de alumnado inmigrante, tales como programas bilingües, desarrollo de programas de innovación educativa, mayor número de recursos materiales y personales, bajar la ratio de alumnado... Este tipo de medidas favorecería el retorno de la población autóctona a esos centros (Martín Rojo, 2007).

Otro aspecto que debe trabajarse es la igualdad de las trayectorias académicas entre alumnado autóctono e inmigrante. En primer lugar, con la búsqueda y puesta en práctica de experiencias educativas de éxito con estos colectivos. En segundo lugar, el trabajo de las expectativas: el efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968) parece influir en estas situaciones. Las expectativas determinan nuestra conducta y al final, la consecución de los logros académicos del alumnado.

La formación del profesorado es otro aspecto que debe cuidarse para mejorar la atención educativa del alumnado de incorporación tardía. Lejos de las propuestas formativas de la administración que buscan la homogeneización, se hace necesario repensar la formación y adaptarla a las problemáticas reales de los centros educativos, incentivando siempre el trabajo en grupo en los centros y permitiendo que cada contexto imagine nuevas fórmulas organizativas para gestionar la diversidad que les atañe.

El aprendizaje de la lengua vehicular por aquellos niños y niñas que se incorporan de manera tardía a nuestro sistema educativo es el primer gran obstáculo que tienen que salvar, para poder comunicarse en la escuela, pero también es la llave que les permitirá acceder al resto de aprendizajes y estar en condiciones de alcanzar los mismos logros académicos que sus iguales. Merece pues la pena, replantearse la organización de estos procesos. La primera idea que aparece es la falta de sentido con la que muchas veces se han diseñado estas aulas de acogida y cómo olvidan las aportaciones realizadas desde la literatura

científica de cómo debe aprenderse una lengua, que por otro lado sí se aplican a los programas bilingües. La lengua se aprende con los iguales. Es necesario establecer un trabajo compartido entre el aula de referencia y los programas de inmersión. Debemos idear procesos diferenciados según la edad de los alumnos. Se hace imprescindible un diseño curricular del español para inmigrantes, con un currículo propio y unos objetivos concretos, que legitime al profesorado que se van a enfrentar a ello. El diseño de este currículo ayudaría en la evaluación de la comunicación lingüística y otros aspectos que aparecen como problemáticos en la práctica educativa (perfil del profesorado, edad de los destinatarios de los programas...)

Esto nos lleva a otra idea contundente que queda expresada en las opiniones de los expertos: el programa de Compensatoria que atiende al alumnado inmigrante no está sirviendo para el propósito para el que fue creado y no contribuye a la inclusión educativa de este alumnado. Parece urgente pues, que las actuaciones educativas dirigidas a este colectivo estén basadas en los resultados de las investigaciones sobre qué actuaciones mejoran el rendimiento académico y cuáles la segregación. Del mismo modo, sería necesario que el proceso de creación de las medidas educativas no esté únicamente en manos de las administraciones educativas y que participen otros agentes con conocimiento válido sobre el tema, que aporten nuevas perspectivas al tema.

El desencuentro entre la teoría y la práctica ha quedado de manifiesto en nuestro trabajo. La legislación que sustenta las medidas educativas defiende la diversidad como un reto, en cambio, las actuaciones diseñadas por las distintas administraciones educativas siguen entendiendo la diferencia desde la “teoría del déficit”, algo que mandar fuera y que deben gestionar otros, los especialistas, las aulas de acogida... Las medidas en muchas ocasiones separan más que igualan, generando realidades contradictorias. La diversidad y la diferencia están presentes en todos los procesos y contextos educativos, es algo que los docentes deberíamos aprender pronto. Nuestra formación debe pasar necesariamente por aprender a gestionarla en positivo. La diversidad puede ser una oportunidad o un problema, todo depende de nos situemos y lo que hagamos con esa experiencia.

Referencias bibliográficas

- Arroyo, M.J. (2014). *Aprendizaje de la lengua y alumnado inmigrante. Un acercamiento a las aulas de adaptación lingüística y social*. Madrid: MECED.
- Baraibar, J. M. (2004). *Familia y escuela en contextos multiculturales*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Bauer, P. y Riphahn, T. (2006). Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economics Letters*, 91 (1), 90-97.
- Bernaus, M., Moore, E. y Cordeiro, A. (2007). Affective factors influencing plurilingual students' acquisition of Catalan in a Catalan-Spanish bilingual context. *The Modern Language Journal*, 91(2), 235-246.
- Besalú, X y Costa, X. (2004). La formación inicial en interculturalidad. En AA.VV. *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Brunello, G. y Checchi, D. (2007). Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. *Economic Policy*, 22 (52), 781-861.
- Collier, V.P. (1987). Age and rated f acquisition of second language for academic purposes. En *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.
- Comisión Europea (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejo Escolar del Estado (2009). Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010. En <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informes-antteriores.html>
- Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2009/2010
- Cox, C. y Schwartzman, S. (Eds.). (2009). *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Santiago: Uqbar.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: MECED-Morata.
- Fernández, M; Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. La Caixa: Barcelona
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gordon, E. y Pease, E. (2006). RT Delphi: An efficient «Round-Less» almost Real Time Delphi Method. *Technological Forecasting and Social Change*, 73, 321-333.
- Helot, C. y Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary School: Why and How should migrant languages be

- valued? En *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 96-112.
- Huguet, Á. (2006). Attitudes and motivation versus language achievement in cross-linguistic settings. What is cause and what effect? *Journal of Multi-lingual & Multicultural Development*, 27(5), 413-429.
- Huguet, Á., Janés, J. y Chireac, S.-M. (2008). Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8 (4), 246-260.
- Huguet, A; Sansó, C; Chireac, S. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. En *Anales de Psicología* 28, pp. 457-464.
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: IFIIE.
- López Salmorán, L. (2011). El concepto de logro educativo en sentido amplio. *Artículo Blog Canaseb*, 1-6
- LOMCE (2013). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Disponible en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886
- López Salmorán, L. (2011). El concepto de logro educativo en sentido amplio. *Artículo Blog Canaseb*, 1-6
- Lyche, C.S. (2010). Taking on the completion challenge. A literature review on policies to prevent dropout and early school leaving. OECD Education working papers, N° 53.
- Marchesi, A., Tedesco, J. C. y Coll, C. (Coords.). (2009). *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza*. Madrid: Fundación Santillana
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (2007). Sólo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. En *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- Mijares, L. (2007). *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo
- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: oecd.
- Pastor, S. (2007). Enseñar una y en una segunda lengua: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes. En *Linred*, V.
- Pedro, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. En *Revista de Educación* 212, 22- 45.
- Pérez, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En Martín, M. y Mijares, L. (eds). *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid: CREADE.

- Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2007). El uso del método Delphi en la definición de los criterios para una formación de calidad en animación sociocultural y tiempo libre. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 350-366.
- Rosenthal, R. Y Jacobson, L. (1968). *Pigmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Sansó, C; Navarro, J. L; Huguet, A. (2015). The evolution of language acquisition in immigrant students in Catalonia: The role of the home language. En *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 13, 409-430.
- Shavit, V. y Blossfeld, H. (1993). *Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries*. Boulder: Westview.
- Siqués, C., Perera, S. y Vila, I. (2012). Variables implicadas en la adquisición del catalán en las aulas de acogida de educación primaria de Cataluña. Un estudio empírico. *Anales de Psicología*, 28(2), 444-456.
- Valls, R. (2012). Mixstrin. Formas de agrupación del alumnado y su relación con el éxito escolar: Mixture, streaming e inclusión. *Organización y Gestión Educativa*, 20 (2), 30-31.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En AJA, E. La inmigración extranjera en España. Barcelona: La Caixa.
- Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J. M. y Siqués, C. (2009). Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 307-327.
- Villalba, F. y Hernández, M.T. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En Santos, I. y Sánchez, J. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Wößmann, L. y Schütz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. Analytical Report for the European Commission prepared by the European Expert Network on Economics of Education*. Bruselas: Comisión Europea

Dirección de contacto: María José Arroyo González. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación. Campus María Zambrano. Pza. Universidad 1. 40005 Segovia. E-mail: mjarroyo@edu.ucm.es