



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Facultad de Trabajo Social

Trabajo Fin de Grado

**EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN
ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS
MEDIDAS DE ATENCIÓN LINGÜÍSTICA
ADOPTADAS POR ALGUNAS CC.AA
PARA EL ALUMNADO EXTRANJERO CON
DESCONOCIMIENTO DEL IDIOMA.**

Alumno/a: María Barrera Estrella

Tutor/a: Virginia Fuentes Gutiérrez
Dpto: Departamento de Psicología

Junio, 2019

INDICE:

Introducción.....	2
1. Marco conceptual y de referencia	3
1.1 <i>Qué es la educación inclusiva: Concepto y principios fundamentales.</i>	3
1.1.1 Singularidades de los espacios inclusivos	5
1.2 <i>La educación intercultural como línea de atención al alumnado inmigrante</i>	6
1.2.1 Principios de la Educación Intercultural	6
1.3 <i>Aspectos positivos de la Educación Intercultural e inclusiva en el aula</i>	8
2. Objetivos y Metodología	11
2.1 <i>Objetivos.</i>	11
2.2 <i>Metodología.</i>	11
3. Resultados y análisis.....	13
3.1 <i>El desarrollo normativa en el sistema educativo sobre atención lingüística al alumnado extranjero.</i>	13
3.2 <i>Medidas adoptadas para atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante: Los programas de apoyo lingüístico</i>	16
3.3 <i>Los programas de apoyo lingüístico. Comparación de los elementos que dan forma a los programas.</i>	24
3.3.1 Singularidades de los espacios inclusivos Los objetivos planteados. Comparación.	24
3.3.2 Singularidades Encuadre y ubicación de los programas. Comparación.	24
3.3.3 Criterio de agrupamiento. Comparación.	25
3.3.4 Criterio Temporal. Comparación.....	25
3.3.4 Criterios de adscripción. Comparación	26
3.3.5 Funciones del profesorado. Comparación	26
3.3.6 Otras medidas.	27
3.4 <i>La intervención del trabajador/a social como mediador/a multicultural y multiétnico/a</i>	28
4. Conclusión	29
5. Bibliografía	33

RESUMEN

Este trabajo se centra en las medidas para la atención del alumnado inmigrante en el marco de la educación inclusiva que se han llevado a cabo en las Comunidades Autónomas. Estas medidas han estado principalmente relacionadas con el apoyo lingüístico, es por ello que tratamos de revisar qué se entiende por educación inclusiva e intercultural.

En el presente análisis realizamos una comparación entre las medidas llevadas a cabo en la Comunidad Autónoma de Andalucía, y otras cuatro comunidades. Dos que presentan mayor número de alumnado extranjero, como son Madrid y Barcelona, y dos de la que menos como son Galicia y Extremadura. El análisis se realiza a partir de información estadística e informes en relación al tema de cada una de las CC.AA.

PALABRAS CLAVE

Idioma, Alumnado extranjero, Educación inclusiva e intercultural, Medidas de apoyo lingüístico, Comunidades Autónomas.

ABSTRACT

This work focuses on the measures for the attention of immigrant students within the framework of inclusive education that have been carried out in the Autonomous Communities. These measures have been mainly related to language support, which is why we try to review what is meant by inclusive and intercultural education.

In the present analysis we made a comparison between the measures carried out in the Autonomous Community of Andalusia, and other four communities. Two that present a greater number of foreign students, such as Madrid and Barcelona, and two of the least like Galicia and Extremadura. The analysis is made from statistical information and reports in relation to the subject of each one of the CC.AA.

KEYWORDS

Language, Foreign students, Inclusive and intercultural education, Language support measures, Autonomous Communities

Introducción

Según Rahona, M. y Morales, S. (2013) España ha sido un país testigo de grandes desplazamientos de población que se han llevado a cabo a lo largo del tiempo. Es decir, que el proceso migratorio ha sido protagonista en España (emigración e inmigración) y además éste ha continuado en el tiempo de manera más o menos constante. En el periodo de tiempo comprendido entre los años 1940 y 1980 miles de personas salieron del país para desplazarse a otros motivados principalmente por ‘las represiones políticas’ o ‘las condiciones económicas’ que lo asolaban. Sin embargo desde 1980 en adelante esta situación va a dar un giro, pasando de ser un país con salidas masivas de población a un país de destino para otras muchas.

En este proceso de transformación en materia migratoria, como dicen las autoras mencionadas anteriormente pueden distinguirse tres etapas. Siendo en la tercera de esas etapas (a partir del año 2000) cuando se alcanzan las cifras más importantes de extranjeros viviendo en España. Esto va a suponer ‘la aceptación del fenómeno inmigratorio como un hecho social’, y va a transformar la estructura demográfica española cuantitativa y cualitativamente. (Rahona y Morales, 2013). En otras palabras, España se consolida como país de inmigración.

Por otra parte, una política social española a la que le atañe de cierta forma todo lo mencionado y que se ha visto perjudicada según la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT, 2008) como consecuencia de esta etapa migratoria es la política educativa, esto es así porque aunque la presencia en las aulas de este alumnado de procedencia extranjero trae consigo una parte positiva y beneficiosa también va a suponer un desafío para las jefaturas o direcciones educativas, ya que se tiene que perseguir la inclusión de estos alumnos y alumnas por un lado y por el otro prestar apoyo al profesorado y/o personal docente en el desempeño de este cometido . Además, destacan como una de las necesidades primordiales del alumnado inmigrante el no dominar el español ni tampoco las otras lenguas cooficiales propias de las CC.AA.

Por lo que este trabajo pretende conocer las medidas establecidas por las CC.AA para proporcionar especial interés a los/as estudiantes extranjeros que desconocen las lenguas vehiculares propias del sistema educativo español. Dichas medidas están ubicadas en el contexto de la educación inclusiva

1. Marco conceptual y de referencia

1.1 Qué es la educación inclusiva: Concepto y principios fundamentales.

Aunque el origen más insondable se encuentra en el rechazo dirigido hacia aquellos/as que presentan ‘necesidades educativas especiales’ y que son los que más necesitan enseñanza, el concepto también hace referencia a otros grupos que de igual forma han sufrido exclusión por parte de la sociedad, por ejemplo ‘minorías étnicas y lingüísticas, comunidades en pobreza extrema etc’. (Valenciano, 2009:13).

Por otra parte, la educación inclusiva pretende mejorar la calidad educativa del alumnado, se trata de un tipo escolarización en la que se ofrece una atención en función de las necesidades y características específicas tanto individuales como grupales sin realizar segregaciones por razón de sexo/género, etnia/cultura, lenguas, rendimiento etc. (Casanova,2011).

Además, Níkleva, D. G. (2012) y Valenciano, G. (2009) rechazan la idea de que solo cierto tipo de niños/as tengan acceso al sistema educativo, justificando así el diseño de escuelas inclusivas adaptadas a las carencias de los alumnos de diferentes etnias y también de aquellos/as que presentan ‘necesidades educativas especiales’ (discapacitados, sordos, invidentes, superdotados, etc.)

Para determinar quiénes son estos alumnos/as considerados con necesidades especiales educativas de refuerzo, se tiene que echar un vistazo a la Ley Orgánica 2/2006, y en concreto al título II del capítulo I. Allí se recoge que son aquellos que presentan ‘altas capacidades intelectuales’, los que se han integrado tarde al sistema educativo y por último los/as que presentan problemas concretos de enseñanza los que necesitan que se les preste un interés especial y diferente dentro del ámbito educativo para que puedan conseguir desplegar todo su potencial y aptitudes, de igual forma que el resto del alumnado. (Níkleva, 2012)

Según Níkleva (2012: 39) los principios básicos latentes en la ‘educación inclusiva’ son los siguientes:

1) Las escuelas tienen el deber de proporcionar una educación que sea respetuosa con los Derechos Humanos, por lo que tienen que estructurarse y proceder en base a unos ‘valores y principios democráticos’.

2) Para conseguir el crecimiento y desarrollo personal e individualizado entre iguales y también entre miembros de la comunidad, todos sus miembros tienen que colaborar.

3) La comunidad está constituida por personas diversas entre sí, hecho considerado como valioso, ya que contribuye al enriquecimiento grupal y también favorece la interdependencia y cohesión social.

4) Se busca la imparcialidad para todos/as, reconociendo su derecho a ser valorados/as de forma igualitaria dentro de un entorno educativo común.

5) La atención educativa al ir dirigida hacia todo el alumnado (de forma general) tiene que estar adaptada a las características individuales que estos/as puedan presentar, para así mejorar el aprendizaje.

6) Se producen necesidades educativas cuando las carencias individuales de los/as alumnos/as no son satisfechas por la oferta educativa. De forma sucesiva, la inclusión supone la filiación y reducción de los impedimentos de la enseñanza y colaborar, aumentando enormemente los recursos para la atención educativa.

Por otra parte, la autora mencionada anteriormente también hace hincapié en los tres niveles de la inclusión que distingue Barra Bustinza et al. (2009):

- 1º nivel: estar presente ‘físicamente’ junto al resto del alumnado
- 2º nivel: participar
- 3º nivel: adquirir conocimientos.

Ya que el estar presente no significa que se esté participando, ni el estar participado garantiza que se esté aprendiendo.

Finalmente Níkleva (2012:39) plantea que ‘la escuela inclusiva propugna actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural; propicia la interacción, la adaptación y la integración’.

1.1.1 Singularidades de los espacios inclusivos

Duk, C. (2000) señala algunas de las características que están presentes en el enfoque inclusivo entre las que se encuentran:

- Valorar la heterogeneidad como un ingrediente que engrandezca al desarrollo de la docencia y la instrucción, de manera que se favorezca el desarrollo humano.
- Reconocer las desemejanzas encontradas entre los sujetos a modo de hecho característico y no como una excepción.
- Desarrollar novedades en la manera en la que se educa para que se dé respuesta teniendo en cuenta además la disparidad de singularidades y carencias específicas que presenta el alumnado. Es decir, hay que poner marcha una educación que esté dirigida a todo el alumnado de forma generalizada.

Por otra parte, Arroyo González (2013) propone la participación de expertos en las clases con el fin de:

- Potenciar la ayuda y soporte por medio de los propios componentes del grupo, Llevando a cabo entre otras medidas tutorías entre personas de posición equivalente (el propio alumnado).
- Traspasar la responsabilidad y control total del aula de la figura del/a profesor/a a la de los miembros del grupo. Consiguiendo de esta manera el aprendizaje a partir de la ayuda mutua.
- Estimular el entendimiento de las desigualdades y valores propios de cada individuo.

Por último, a partir de Valenciano (2009) y Arroyo González (2013) se puede establecer que la inclusión se desarrolla de forma abierta y resolutive, y que es necesaria para comprender y respetar la diversidad, eliminando todo tipo de discriminación y barreras del aprendizaje para que todas las personas disfruten del acceso a la formación. Además, lleva de forma tácita la idea de la participación por parte de todos los miembros de la comunidad para poder así lograr la transformación de los colegios y de sus ejercicios didácticos.

1.2 La educación intercultural como línea de atención al alumnado inmigrante

El concepto de interculturalidad hace referencia al acontecimiento educativo en el que personas distintas (bien por motivos de raza, religión o lenguas) conviven en un mismo lugar, en este caso la escuela respetándose mutuamente y aportando lo mejor de cada cultura para crear una nueva humanidad basada en la tolerancia y la comprensión. (Porrás Arévalo, 2010)

Además, según el autor anteriormente mencionado la educación aparte de las características de grupos étnicos, minorías lingüísticas o inmigrantes asumidas como diversidad cultural, también tiene que tener en cuenta otras formas de diversidad como por ejemplo la de los jóvenes, ancianos, discapacitados, profesionales, etc.

Por último, indicar que la interculturalidad defiende el aumento de valores sociales en el espacio de la educación de forma universal (Nikleva, 2012). Además, como establece Porrás Arévalo (2010:29) la educación intercultural es una concepción construida sobre los ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana. Unos ideales que de forma obligatoria tienen que aparecer en los documentos institucionales que administran los centros educativos.

1.2.1 Principios de la Educación Intercultural

Arroyo González, M.J. (2013: 154-155) parte de los análisis de Muñoz Sedano (1993), Goenechea (2005) y Besalú y Vila (2007) para enunciar una serie de principios en los que se fundamenta la Educación Intercultural:

- Evitar la segregación en los grupos, reconociendo, aceptando y valorando a todo el mundo de igual forma, sin etiquetar a nadie por la diversidad cultural que pueda presentar.
- La defensa de la igualdad, lo que supone realizar un análisis de forma crítica sobre las desemejanzas de partida de todo el estudiantado.

- Reforzar a los colegios y a la comunidad en general con los “valores de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social”
- La disputa como oposición al racismo, la discriminación, los prejuicios y estereotipos a través de configuraciones de valores y competencias que garanticen la variedad de culturas.
- Considera al conflicto como un componente válido para la coexistencia, siempre que se intente asumir, afrontar y solventar de forma provechosa
- Mejora la tolerancia hacia el alumnado consiguiendo a su vez la mejora en el auto concepto personal, social, cultural y académico.
- Se dirige a la totalidad del alumnado para desplegar en ellos competencias interculturales, ya que todos son considerados relevantes.
- Se guardan las esperanzas de que todo el alumnado desarrolle capacidades provechosas y además tenga las posibilidades.
- Admite que el alumnado tiene el derecho de recibir una enseñanza de calidad en función de sus necesidades y características específicas, con especial diligencia de la formación de su personalidad.
- Tiene en cuenta a todo el alumnado de forma igualitaria sin importar sus diferencias.
- Comprende el desarrollo y la puesta en marcha de un conjunto de métodos de enseñanza cooperativos con ayuda de recursos didácticos adecuados y una comunicación activa entre todo el alumnado.
- Proyecta tácticas educativas para aumentar la cantidad y la calidad del aprendizaje, de forma que ayude en la mejora de la relación y la cohabitación con el resto de compañeros/as.
- Conlleva realizar un examen al currículo.
- Apoya la convivencia y respeto entre individuos y diferentes agrupaciones.
- Supone cambios profundos, que van más allá de los producidos en el colegio.
- Es obligatorio que haya una interacción entre los centros educativos y la comunidad.
- Necesita personal docente con la capacidad necesaria para trabajar con la diversidad del alumnado.

1.3 Aspectos positivos de la Educación Intercultural e inclusiva en el aula

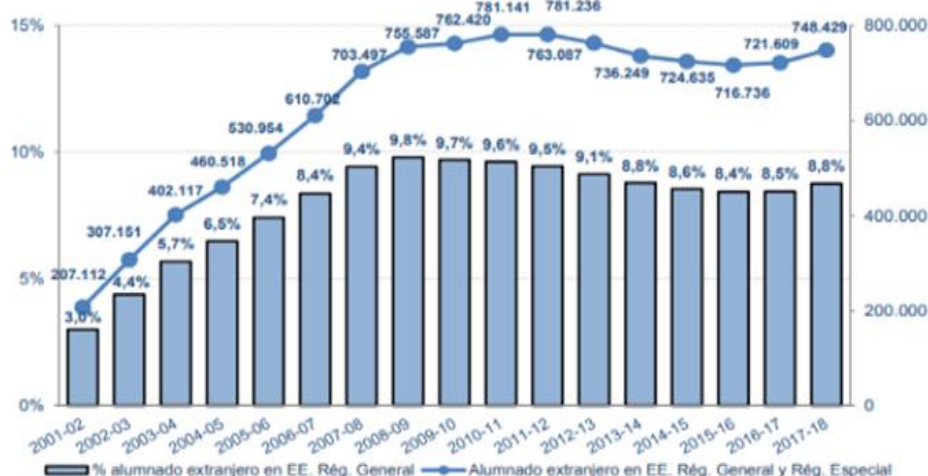
El modelo intercultural comparte ideas con el modelo inclusivo como la de sobrepasar los inconvenientes de los modelos compensadores e integradores, ya que su percepción de la enseñanza, la cultura y la heterogeneidad son semejantes y no se centra exclusivamente en aquellos grupos señalados previamente como problemáticos, sino que apuestan por una educación igualitaria para todos. Consideran la diversidad, en todas sus expresiones, como positiva y beneficiosa. (Sales, Moliner y Traver, 2010).

El alumnado y el profesorado tienen que verse como agentes activos de cambio y ser capaces de enfrentarse a los estereotipos presentes en las escuelas que constituyen un obstáculo para el desarrollo de la mejora de la educación. (como se citó en Torres González, 1999). Así que, para que un centro esté preparado para atender la diversidad tiene que tener una estructura versátil, distinta de la tradicional. (Sales et al., 2010).

Los centros escolares inclusivos son aquellos en los que todos sus empleados intervienen y dialogan a través del conocimiento, del intercambio y la transformación mutua. A pesar de la dificultad que conlleva la integración del alumnado y de los cambios que suponen, planteando un desafío y en ocasiones enfrentamientos entre ambas partes, se debe apostar por la educación intercultural reconociendo el enriquecimiento que aportan los valores del alumnado y el pluralismo de las diferentes formas de vida de los mismos (Usategui y del Valle, 2008).

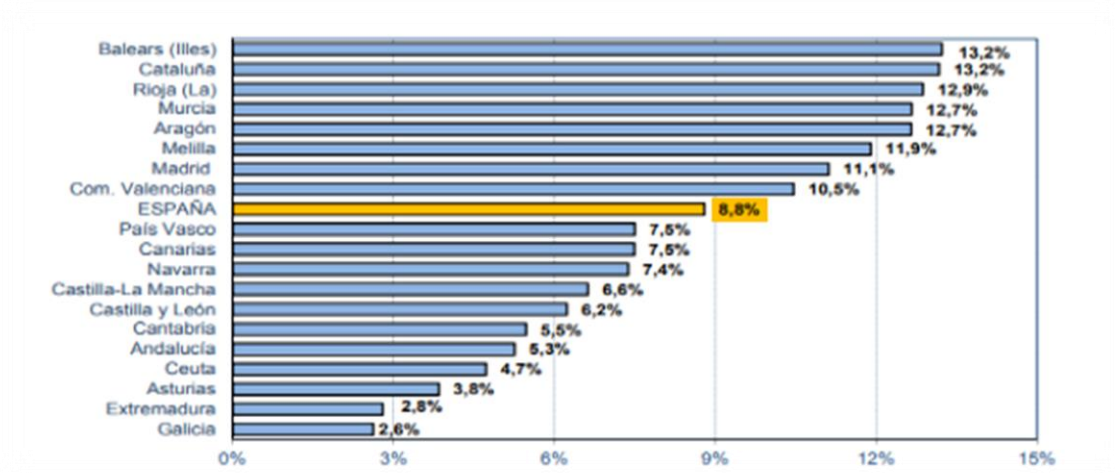
1.4 Contexto demográfico: Alumnado extranjero en España (datos estadísticos).

Gráfica 1: Evolución del alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de Régimen General no universitarias y en enseñanzas de Régimen Especial. Curso 2017-18



Fuente: Sede electrónica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gráfica 2: Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total de alumnado, por comunidad autónoma. EE. Régimen General no universitario. Curso 2017-18



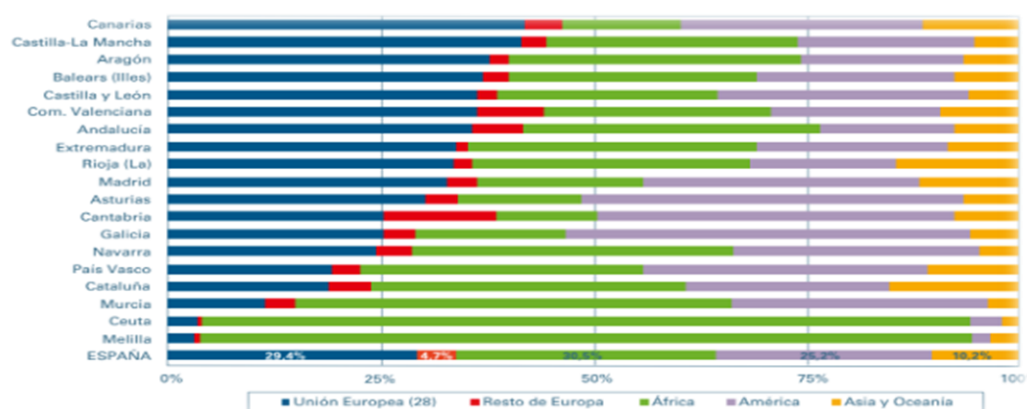
Fuente: Sede electrónica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Gráfica 3: Alumnado extranjero matriculado por enseñanzas.

	2017-2018	2016-2017	Variación	
			Absoluta	Porcentaje
TOTAL	748.429	721.609	26.820	3,7%
Régimen General (1)	714.839	687.774	27.065	3,9%
E. Infantil	151.128	146.296	4.832	3,3%
E. Primaria	283.189	264.887	18.302	6,9%
E. Especial	3.859	3.751	108	2,9%
E.S.O.	167.229	164.306	2.923	1,8%
Bachillerato (2)	43.516	44.637	-1.121	-2,5%
Ciclos Formativos de F.P. Básica	10.992	11.066	-74	-0,7%
Ciclos Formativos de F.P. de Grado Medio (2)	29.211	29.370	-159	-0,5%
Ciclos Formativos de F.P. de Grado Superior (2)	23.010	20.462	2.548	12,5%
Otros Programas Formativos	2.705	2.998	-293	-9,8%
Régimen Especial	33.590	33.835	-245	-0,7%
EE. Artísticas	5.912	5.865	47	0,8%
EE. de Idiomas	27.250	27.528	-278	-1,0%
EE. Deportivas	428	442	-14	-3,2%
(1) Incluye 1 alumno extranjero que cursaban PCPI.				
(2) Incluye el régimen presencial y a distancia.				

Fuente: Sede electrónica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

**Gráfica 4: Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica.
Curso 2016-17**



Fuente: Sede electrónica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

2. Objetivos y Metodología

2.1 Objetivos.

➤ Objetivo general

Comparar las medidas de apoyo lingüístico adoptadas en la Comunidad Autónoma de Andalucía con dos CC.AA de las que presenta mayor número de alumnado extranjero (Madrid y Barcelona) y dos de las que menos (Galicia y Extremadura).

➤ Objetivos Específicos

Delimitar los conceptos de educación intercultural e inclusiva.

Conocer las características de las distintas medidas educativas llevadas a cabo en relación al apoyo lingüístico para las CC.AA anteriormente citadas.

Examinar la información sobre las medidas educativas a partir de categorías de análisis para encontrar similitudes y diferencias.

2.2 Metodología.

La metodología utilizada para confeccionar este trabajo ha sido de tipo cualitativo, a través de la recogida y análisis de fuentes secundarias. Ya que se han utilizado principalmente artículos y revistas encontradas en las siguientes fuentes de datos:

-Dialnet y Google Académico.

Además, para obtener la información y los datos utilizados para desarrollar este trabajo, también se han consultados páginas webs como:

- La web del Ministerio de Cultura y Deporte: de dicha página se han obtenido los gráficos más actualizados posibles en relación al número y procedencia del alumnado extranjero por CC.AA. Gráficos que han sido de utilidad para determinar el proceso de selección de aquellas comunidades sobre las que realizar el estudio y comparación (nuestra Comunidad Autónoma con dos de las que cuentan con mayor número de alumnado (Madrid y Barcelona) y dos con menos (Galicia y Extremadura).

Por otra parte también se han consultado las páginas webs de algunas de ellas para la obtención de información sobre las medidas de atención lingüística adoptadas y/o normativas de las mismas:

- La página web de la Consejería de Educación y Empleo de la Junta Extremadura (Educarex)
- La página web de la Junta de Andalucía
- La página web de la Junta de Galicia.

Por último, en referencia al criterio de búsqueda utilizado en las distintas bases de datos ya mencionadas se han utilizado los títulos de los distintos documentos, la información recogida en los resúmenes de estos y la bibliografía utilizada por los/as autores/as de los documentos encontrados.

Se ha recabado información sobre recursos específicos relacionados con el apoyo lingüístico. Este se lleva a cabo en el contexto de la educación inclusiva e intercultural, por lo que se ha comenzado buscando en diferentes bases de datos para poder explicar en qué consisten, cuáles son sus principios e aspectos positivos.

Por otra parte este trabajo se ha centrado en el alumnado inmigrante que llega a los centros educativos españoles y a su diversidad en el contexto geográfico, por lo que se ha buscado información estadística y gráficos en relación a esto.

Resultaba interesante analizar y conocer que se estaba llevando a cabo en nuestra comunidad con respecto a las medidas de apoyo lingüístico y compararlo con otras CC.AA. Realizarlo de toda España iba a ser un procedimiento demasiado largo y complejo,

por lo que se establece como criterio el número de alumnado extranjero, seleccionado así dos de las CC.AA que cuentan con mayor número y dos con menos.

Asimismo, el análisis de las medidas de atención lingüística se ha realizado atendiendo a diferentes categorías de análisis:

- Objetivos de cada medida o programa, ubicación, criterio de agrupamiento, criterio temporal, criterio de adscripción y funciones del profesorado.
- Por último una categoría de análisis que hace referencia a otras medidas encontradas tras el análisis de la información para algunas de las CC.AA.

Dicho estudio se ha comenzado recabando la información requerida por CC.AA en relación a las categorías de análisis mencionadas anteriormente. La información referida se ha recogido de forma resumida en tablas, clasificada y en el orden en que se han reflejado las diferentes categorías de análisis. Después se ha llevado a cabo el examen de las mismas, extrayendo lo más relevante para finalmente poder revelar similitudes y diferencias.

Para concluir, hay que subrayar que la búsqueda de información para la realización de este trabajo no ha supuesto inconvenientes ya que se ha encontrado una cantidad considerable de libros, artículos, revistas, etc. en las bases de datos utilizadas y webs consultadas. Sin embargo en referencia a la información requerida para las medidas de atención lingüística ha sido complicado encontrar información para responder a algunas de las categorías de análisis en el caso de las Comunidades Autónomas de Galicia y Extremadura.

3. Resultados y análisis.

3.1 El desarrollo normativa en el sistema educativo sobre atención lingüística al alumnado extranjero.

En la siguiente tabla se presenta una recopilación de la normativa sobre la atención al alumnado inmigrante en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Barcelona, Madrid,

Galicia y Extremadura, obtenida a partir del estudio realizado por Arroyo (2011) y el artículo de Grañeras, M. et al; (2007). Ambas autoras observan como hay normativa que se inserta en leyes, modelos, otras en Planes, Reales Decretos, Instrucciones Específicas etc.

NORMATIVA POR CC.AA¹
ANDALUCÍA
• (1999), Ley de Solidaridad en la Educación. • (2001). Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante. • I Plan integral para la inmigración en Andalucía (2001-2004). • Decreto 1/2002 de 9 de enero, por el que se aprueba el I Plan integral inmigración en Andalucía (B.O.J.A. nº 17, de 09/02/2002). • Decreto 167/2003 de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (B.O.J.A nº118 de 23/06/2003). • Orden de 5 de septiembre de 2005, por la que se establece la composición y funciones de los órganos de asesoramiento y coordinación contemplados en el Plan de Fomento del Plurilingüismo (B.O.J.A. Nº 191, DE 29/09/2005). • Plan de fomento del plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza (2005). Es el marco común en el que se encuadran las medidas educativas para cubrir las necesidades de atención educativa de alumnos inmigrantes. <u>Fue derivado de la ley (1999) de Solidaridad en la Educación.</u> • II Plan integral para la inmigración en Andalucía (2006/2009). • Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
BARCELONA
• Ley 7/1983, del 18 de abril, de normalización lingüística de Cataluña en el ámbito de la

¹ Se recoge tanto la normativa que hace referencia al alumnado inmigrante en general como la que se centra en su atención lingüística.

enseñanza (DOGC, 359,31/08/1983). Decreto 362/1983, del 30 de agosto, sobre la aplicación de la Ley 7/1983, del 18 de abril, de normalización lingüística de Cataluña en el ámbito de la enseñanza no universitaria, modificada por el Decreto 576/1983 de 6 de diciembre (DOGC, 415, de 9 de marzo de 1984) (DOGC, 359, 31/08/1983).² • Plan de Ciudadanía e inmigración (2005-2008). • Plan para la Lengua y la Cohesión Social (2006). A su vez, está enmarcado en el Plan de Ciudadanía e Inmigración. • Resolución de 1 de julio de 2005, que da instrucciones para la organización y el funcionamiento de los centros docentes de Educación Infantil y Primaria.
EXTREMADURA
• Plan de Inclusión social. 2005-2007. • Instrucción conjunta de las Direcciones Generales de Ordenación, Renovación y Centros de Formación Profesional y Promoción Educativa relativa a determinados aspectos del proceso de admisión de alumnado con necesidades educativas derivadas de déficits sociales y culturales y de necesidades educativas específicas, de marzo de 2005.
GALICIA
• Decreto 247/1995, por el que se desarrolla la Ley 3/1983, de Normalización Lingüística, para su aplicación a la enseñanza en lengua gallega en las enseñanzas de régimen general impartidas en los diferentes niveles no universitarios (DOGV Nº 178, 15/09/1995). • Orden de 20 de febrero de 2004, por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero (DOG nº 40, de 26/02/2004). • Plan de Acogida al Alumnado Extranjero. • Decreto de 124/2007 de 28 de junio de 2007 por el que se regula el uso y la promoción del gallego en el sistema educativo (DOG nº 125 de 29.06.2007). ²
MADRID
• Resolución de 4 de septiembre de 2000, por la que se dictan instrucciones para la organización de compensación educativa en las etapas de Educación Secundaria obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. • Plan Regional de Compensación Educativa, del 16 de noviembre de 2000.

² Establece su propia lengua (gallego/catalán) como lengua vehicular, reservando el aprendizaje del castellano sólo para algunas áreas.

- Resolución de 21 de julio de 2006, de la Viceconsejería de Educación, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en el ámbito de la enseñanza básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid (BOCM nº 192, 14/08/2006).Madrid. Plan de Integración. 2006-2008.
- Plan de Integración. 2006-2008.
- Circular de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se establecen orientaciones para el funcionamiento del servicio de Apoyo Itinerante a alumnado inmigrante, durante el curso 2006/07 (28/08/2006)
- Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de Enlace del Programa .Escuelas de Bienvenida. para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2007-2008.

Grañeras, M. et al; (2007) ha llevado a cabo un estudio de la normativa reflejada en la tabla anterior para cada Comunidad Autónoma y ha podido concluir lo siguiente:

- Es amplia, variada y actual. En relación a la novedad de dicha normativa recalca el hecho de que la mayoría de las CC.AA mencionadas tienen una normativa generada en años mayoritariamente comprendidos entre 2005 o 2006.
- Por otra parte, establece como explicación a la reciente elaboración de la normativa el intento de adaptarla a una sociedad cambiante demográficamente y socialmente.
- Además, el hecho de que la normativa sea tan amplia y variada también está relacionada a ese intento de adaptación, lo que a su vez acaba influyendo a las medidas que van a adoptar las distintas CC.AA como se describe a continuación.

3.2 Medidas adoptadas para atender las necesidades educativas del alumnado inmigrante: Los programas de apoyo lingüístico

Como indican Rahona y Morales (2013) en España todas las CC.AA han notado el aumento en la llegada de alumnado extranjero a los centros educativos (con procedencia muy diversa tanto geográficamente como culturalmente). Aunque por una parte lo consideran algo positivo al fomentar el respeto y la tolerancia entre los alumnos/as,

también destacan la parte negativa de este hecho, y es que su llegada genera nuevos desafíos formativos.

Aunque como destaca Rahona (2013:61) ‘hay varios tipos de dispositivos de atención a la diversidad e integración extendidos en todo el sistema educativo’ (p.61), este trabajo se va a centrar en los programas de aprendizaje de la lengua vehicular, en concreto los llevados a cabo en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Barcelona, Madrid, Galicia y Extremadura.

ANDALUCÍA (Aulas ATAL)	
OBJETIVOS DEL PROGRAMA	Favorecer la consideración especial de los alumnos/as que desconocen las competencias lingüísticas y comunicativas del sistema educativo español a través del apoyo de este programa. Posibilitar la incorporación de los mismos/as al entorno escolar y social en un periodo de tiempo mínimo, garantizando su desarrollo de manera progresiva en la clase normal.
UBICACIÓN	Centros públicos.
CRITERIO DE AGRUPAMIENTO	El número de alumnos/as que formarán un grupo no sobrepasará los doce, además, preferentemente el apoyo se realizará en clase normal. De forma excepcional, se podrán constituir grupos de apoyo atendidos por el claustro indicado para prestarles la atención fuera de la clase normal cuando esté recomendado por circunstancias singulares en la comprensión-expresión.
CRITERIO TEMPORAL	El alumno tendrá una permanencia de 3 meses en el caso de las ATAL fijas, o 6 meses en el caso de las ATAL itinerantes. De forma excepcional, el periodo de permanencia puede ser ampliado respectivamente, tres meses más u otro curso. La frecuencia con la que el alumnado acudirá a estos grupos de apoyo, se organizará de forma que cuando se dé clase de aquellas asignaturas en las que no sea tan decisivo el manejo del idioma puedan volver al aula ordinaria. Por otra parte, la asistencia a estos grupos de apoyo será de un máximo de 10 horas en E.P y de 15 horas en E.S.O.
CRITERIO DE	Estos grupos de apoyo van dirigidos hacia el alumnado de segundo y tercero de

ADSCRIPCIÓN	Educación Primaria y ESO.
TIPOS DE ATAL	<u>ATAL fija</u>: el profesor/a encargado/a tiene que atender a un centro escolar (aunque ocasionalmente cuando las ATAL son llevadas a la práctica, tiene que atender a alumnado de otros centros de la zona que son trasladados a dicha aula), pertenece al claustro de profesores. <u>ATAL itinerante</u>: el profesor/a atiende al alumnado de varios centros escolares de la zona y pertenece al Equipo de Orientación Educativa.
FUNCIONES DEL PROFESORADO	Instruir en el conocimiento del idioma con la competencia adecuada para conseguir una correcta incorporación del alumno/a inmigrante al entorno social y escolar. Asistir al alumnado adscrito en las ATAL en las dificultades de aprendizaje que puedan presentar como consecuencia de su desconocimiento del español. Potenciar las habilidades del alumnado inmigrante y fomentar su contribución en las actividades que sean organizadas por el colegio o por la comunidad, para facilitar así su integración al entorno social y escolar. Cooperar y coordinarse con otros profesores/as y con las Jefaturas de Estudios de los colegios contemplados. Ayudar al profesorado que se encarga de llevar a cabo las tutorías para relacionarse e informar a los familiares de los alumnos/as pertenecientes a las ATAL. Proporcionar orientación metodológica y materiales para la enseñanza del español como segundo idioma al profesorado de los centros atendidos. Se encargará de realizar la programación de las ATAL, adaptándola a las particularidades específicas y necesidades tanto del estudiantado como del colegio al que se atiende. La programación debe formar parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial del centro.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y Ortiz Cobo, M. (2006).

BARCELONA (Aulas de Acogida)

OBJETIVOS DEL PROGRAMA	Otorgar un interés personalizado de calidad, dando respuesta también a la parte emocional que está presente en los procedimientos de recepción e incorporación de una persona en una población nueva.
------------------------	---

	Empezar un aprendizaje exhaustivo del catalán, para proporcionar así una competencia comunicativa básica que permita posteriormente seguir el currículum ordinario (Nivel A2) Ayudar a acceder al currículum ordinario, ayudando al alumnado a pasar de un lenguaje más informal o cotidiano a uno formal/ académico.
UBICACIÓN	Centros educativos públicos, aunque podrán ser ubicadas en centros concertados (acogiéndose a la convocatoria de subvención para aulas de acogida) si disponen de una primera incorporación de al menos 8 alumnos extranjeros a los centros Catalanes.
CRITERIO DE AGRUPAMIENTO	De forma general, para que un centro cuente con la dotación de tutor de aula de acogida tiene que contar con más de 9 alumnos recién llegados ("nouvinguts"). Luego teniendo en cuenta el presupuesto disponible y las características del centro, podrán adjudicarse dotaciones a media jornada de tutor para aquellos que solo cuentan con 5 alumnos que cumplan esas características. De igual forma, podrán ser adjudicadas una dotación y media o dos dotaciones de tutor cuando el número de alumnado al que se tendrá que atender en el centro es superior a 20. El alumnado tendrá una permanencia dentro del grupo ordinario para aquellas materias y actividades con menos carga lingüística, es decir en las que el desconocimiento del idioma no genere tanta dificultad. De esta forma la permanencia en las aulas de acogida no se corresponderá con todo el horario lectivo.
CRITERIO TEMPORAL	El tiempo máximo de asistencia de los alumnos/as al aula de acogida es reducido (24 meses o 36 para aquellos alumnos pertenecientes a culturas muy alejadas).
CRITERIO DE ADSCRIPCIÓN	Alumnado de E.P y E.S.O.
OTRAS MEDIDAS	Se cuenta de forma provisional con los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE) dirigidos hacia los alumnos/as extranjeros que acaban de incorporarse a la Educación Secundaria y que no conocen las dos lenguas oficiales. Se mantienen dentro del TAE hasta su reconversión en las aulas de acogida. El objetivo de estos talleres es proveer al alumnado del nivel de conocimientos necesarios tanto de la lengua catalana como del sistema educativo para conseguir su integración de forma sencilla y plena en la vida escolar.
FUNCIONES DEL PROFESORADO	Coordinar la evaluación inicial y participar en la preparación de los planes individualizados y, si es necesario, de las adaptaciones curriculares Dirigir la evaluación inicial y además colaborar para la elaboración de planes

	individualizados y adaptaciones curriculares cuando sean necesarias. Llevar a cabo la tramitación del aula de acogida: planificando los recursos y actuaciones, programando el seguimiento del aprendizaje, empleando las metodologías más adecuadas y evaluando los resultados. Favorecer la entrada del alumnado al currículo ordinario. Procurar que el alumnado se integre en su grupo ordinario de referencia. Ayudar a introducir en el centro la educación intercultural, sensibilizando para ello. Coordinarse con los demás profesores/as y profesionales especialistas de los servicios educativos. Intervenir en las asambleas que lleven a cabo el resto de personal docente para evaluar al alumnado y hacer su seguimiento, coordinando actuaciones con el fin de asegurar la coherencia educativa.
--	--

Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez Merino, M. J., & Mayans Balcells, P. (2015) y Alfaya Hurtado, J., Muñoz-Repiso Izaguirre, M. & Fernández Torres, P. (2005).

MADRID (Aulas de Enlace)

OBJETIVOS DEL PROGRAMA	Objetivos generales: Favorecer una atención específica para el alumnado extranjero que se incorpora al centro educativo a lo largo del curso y que desconozca la lengua española o que muestre un desfase curricular grave. Favorecer el aprendizaje de competencias lingüísticas y comunicativas, adaptando este aprendizaje curricularmente. Facilitar a la incorporación e integración del alumnado al Sistema Educativo Español. Apoyar al alumnado en el desarrollo de su identidad personal y cultural. Conseguir que el alumno/a se integre en el entorno escolar de forma rápida y sobresaliente. Objetivos específicos: Fundamentalmente son dos: El aprendizaje del idioma español como lengua vehicular para seguir con su integración al sistema educativo de España. Y la interacción entre iguales persiguiendo la integración social del alumno inmigrante de manera real.
UBICACIÓN	Centros públicos como concertados, aunque, no todos los centros educativos del territorio de la Comunidad de Madrid disponen de aulas de enlace. Desde la Administración educativa se escoge un conjunto de centros pertenecientes a la

	capital y la provincia donde situar estas escuelas de bienvenida, atendiendo a determinadas pautas.
CRITERIO DE AGRUPAMIENTO	Los grupos estarán formados por un número máximo de doce alumnos y alumnas, que ocupan un aula separada del resto de las clases del centro. Por otra parte se les asigna un grupo de referencia en función de su año de nacimiento, con el que asistirán a aquellas materias o asignaturas en las que no es tan relevante el dominio del lenguaje (Educación Física, EVP, Enseñanza Visual, Plástica, Música y Matemáticas para los últimos cursos)
CRITERIO TEMPORAL	La estancia en estas aulas es de seis meses como máximo, durante uno o dos cursos académicos. Después de finalizar el tiempo de permanencia en estas, el alumnado se incorporará al grupo ordinario, ya de forma total.
CRITERIO DE ADSCRIPCIÓN	Están dirigidas hacia el alumnado de último ciclo de E.P o E.S.O.
OTRAS MEDIDAS	Por un lado está el SETI (Servicio de Traductores e Intérpretes) cuya finalidad es traducir los documentos importantes del centro para facilitar la relación entre este y las familias del alumnado. También se encargan de traducir los Planes de Acogida que se elaboran en el centro, en los que se introduce la organización de la enseñanza del español como segunda lengua. Por el otro lado, está el SAI (Servicio de apoyo y asesoramiento) que se encarga de favorecer la incorporación del alumnado inmigrante al centro, especialmente cuando estos no dominan el español.
FUNCIONES DEL PROFESORADO	Preparar la programación del aula teniendo en cuenta las características y necesidades del centro y el alumnado para así adecuarla. Programar u organizar el horario de permanencia del alumnado en las aulas de enlaces, colaborando para ello con la Jefatura de Estudios. Tener en consideración a las dificultades de aprendizaje que presentan o puedan presentar los/as alumnos/as Trabajar conjuntamente con los/as tutores/as de los grupos de referencia del alumnado. Potenciar las habilidades del alumnado y fomentar su participación en las actividades llevadas a cabo por el centro y la comunidad para lograr así la integración de los/as alumnos/as en el grupo, en el centro y en la sociedad. Fomentar la participación del alumnado en actividades de ocio y tiempo libre. Estar en contacto con los familiares, comunicándoles los progresos de sus hijos/as e informándoles de las oportunidades que tienen en el sistema educativo español.

	Llevar a cabo una evaluación continua del aprendizaje y progreso del alumnado para así determinar cuándo pueden incorporarse al aula ordinaria de forma permanente. Efectuar para cada alumno/a un informe en el que se recogerá de forma individualizada el resultado obtenido durante el proceso de aprendizaje, los conocimientos que se han adquirido, así como las orientaciones que se consideren oportunas. Todo esto formará parte del expediente académico. Realizar una memoria final para el curso en la que se determinará a cuantos alumnos/as se han atendido, la valoración del cumplimiento de los objetivos pronosticados y la evaluación de las actuaciones que se han llevado a cabo.
--	---

Elaboración propia a partir de Gallego López, B. (2010), Cucalón Tirado, P., & del Olmo Pintado, M. (2010) & Quicios, M. del P. y Miranda, I. (2005).

GALICIA (Grupos de Adquisición de Lenguas)

OBJETIVO	A través de las agrupaciones flexibles que lleva a cabo se propone facilitar una formación inicial para las lenguas vehiculares. Por lo tanto, estas medidas se dirigen al estudiantado que desconoce las dos lenguas oficiales de Galicia (el español y el gallego).
UBICACIÓN	Centros públicos y concertados
CRITERIO TEMPORAL	El periodo de estancia máximo a la semana será de 5 períodos lectivos para el último curso de infantil, 10 horas para el primer ciclo de educación primaria, 20 horas en el segundo y tercer ciclo de educación primaria y por último 24 horas para la educación secundaria obligatoria. Lo máximo es un trimestre. Conforme el alumno/a vaya mejorando el horario se irá reduciendo para así facilitar su integración social y escolar. Además, el alumnado tanto de educación primaria como de educación secundaria obligatoria permanecerá junto a su grupo de referencia para algunas asignaturas (entre ellas Educación Física, educación artística, música, educación plástica y visual, y por último para las tutorías). En el último curso de educación infantil y el primer de educación primaria además se desarrollarán actividades específicas para el apoyo del aprendizaje de la lengua.
CRITERIO DE ADSCRIPCIÓN	Se llevan a cabo en la E.P, en la secundaria obligatoria y de forma excepcional también en el último curso de la educación infantil.
FUNCIONES DEL PROFESORADO	El profesorado que se encargará de los grupos de adquisición de lenguas para la educación secundaria obligatoria tendrá preferentemente especialidades de tipo

	lingüístico. El tutor del alumnado perteneciente a los grupos de adquisición de lenguas será el mismo que le corresponde al grupo ordinarios y se encargará de coordinarse con el departamento de orientación o el resto del equipo docente que sea necesario. Realizará evaluaciones sobre el aprendizaje del alumnado para así determinar el periodo de permanencia que les corresponde dentro del grupo ordinario y del grupo de adquisición de lenguas. Los familiares serán avisados en todo momento del aprendizaje adquirido en lo relativo a la lengua y en su integración en la vida del centro durante su permanencia en los grupos de adquisición de lenguas.
--	--

Fuente: elaboración propia a partir de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza (FETE-UGT) (2008) y la ORDEN de 20 de febrero de 2004 por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero.

EXTREMADURA (Plan Integral de Apoyo a la Educación Intercultural)

En este Plan se recogen varios objetivos, siendo uno de ellos el de favorecer programas de soporte para la formación del idioma. Entre las medidas para su consecución están:

Los Programas de Inmersión Lingüística	Estos programas están pensados para el alumnado de 1º y 2º de ESO que acaban de llegar al centro con escasas competencias en la comunicación, por lo que su objetivo es dotarlos de un conocimiento básico del lenguaje para así tratar de conseguir la integración social y escolar. Requisito en el criterio de adscripción: Centros públicos que pertenezcan a las Comunidades Autónomas que cooperan con este Programa.
Las Aulas Temporales de Inmersión Lingüística	Estas aulas están dirigidas hacia el alumnado de secundaria que presenta un desconocimiento de la lengua del país de acogida. La planificación transitoria variará en base a las necesidades existentes en cada alumno/a. Además, el tiempo de permanencia en ellas será compartido dentro del aula con el grupo ordinario, mientras se imparten el resto de materias.

Fuente: elaboración propia a partir de Gallego López, B (2010) y el portal educativo de Extremadura

3.3 Los programas de apoyo lingüístico. Comparación de los elementos que dan forma a los programas

3.3.1 Singularidades de los espacios inclusivos Los objetivos planteados. Comparación.

Similitudes: El objetivo común de las distintas medidas llevadas a cabo para las Comunidades Autónomas analizadas en este trabajo es que todas tratan de conseguir el aprendizaje de la lengua castellana. Coincidiendo además todas las CC.AA en la necesidad de la adquisición de ese lenguaje para la integración del alumnado a la nueva sociedad, al entorno escolar y en el aula ordinaria.

Diferencias: En la Comunidad Autónoma de Barcelona, además de los objetivos anteriormente indicados, y comunes con los de las demás Comunidades plantea el dar respuesta a la parte emocional que surge durante la integración de una persona en otro país. En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid divide los objetivos en generales y específicos, encontrando similitud en la mayoría de ellos con los de las demás Comunidades analizadas como se ha indicado anteriormente. Como objetivo no contemplado por las demás comunidades está el de apoyar al alumnado para que desarrollen su identidad personal y cultural. Por último, tanto Barcelona como Galicia se plantean el objetivo que el alumnado aprenda de forma exhaustiva las dos lenguas oficiales existentes (el catalán y el gallego).

3.3.2 Singularidades Encuadre y ubicación de los programas. Comparación.

Similitudes: Las cinco CC.AA tienen en común que sus medidas (programas, aulas y grupos de adquisición de lenguas), se ubican en centros educativos públicos.

Diferencias: La CCAA de Barcelona establece la posibilidad de que se implanten en centros concertados si cuentan al menos con ocho alumnos extranjeros (pudiendo ampararse en la subvención existente para aulas de acogida). En Madrid también está la posibilidad de implantar las aulas de enlace en centros concertados, sin embargo será la administración educativa quien decida en qué centros (tanto públicos como concertados)

de la capital y la provincia se implanten a partir de unos criterios específicos. Por último en el caso de Extremadura, como se ha mencionado anteriormente sus Programas de Inmersión Lingüística se implantan en centros públicos, pero a diferencia de otras comunidades establece un requisito de adscripción: podrán implantarse en los centros que pertenezcan a las Comunidades Autónomas que cooperan con el Programa.

3.3.3 Criterio de agrupamiento. Comparación.

Similitudes: En Madrid y Andalucía los grupos estarán formados por doce alumnos/as. En Andalucía, Barcelona, Galicia y Extremadura el apoyo se realiza preferentemente en el aula ordinaria compartiendo con el grupo ordinario cuando se imparten ciertas materias con menos carga lingüística.

Diferencias: En Madrid los alumnos que pertenecen a estas aulas de enlace ocupan un aula separada del resto del centro. En Barcelona para que un centro cuente con la dotación para tutor de aula de acogida necesita mínimo nueve alumnos recién llegados. Por otra parte teniendo en cuenta el presupuesto y las características del centro se podrán establecer dotaciones aunque no de jornada completa a los centros que cuenten con cinco alumnos recién llegados o veinte. En el caso de Galicia y Extremadura no hay establecido un número máximo o mínimo de alumnado para los grupos o programas que se llevan a cabo, o por lo menos no se ha podido encontrar información al respecto.

3.3.4 Criterio Temporal. Comparación

Similitudes: Como punto en común entre todas las CC.AA en lo que respecta al criterio temporal encontramos que una vez que finaliza el tiempo dentro de las aulas especiales el alumnado se integran en el grupo ordinario de forma total o para aquellas asignaturas en las que no es tan importante el desconocimiento del idioma.

Diferencias: En Madrid el tiempo de estancia dentro de las aulas ATAL es de seis meses/un año durante uno o dos cursos académicos. En el caso de Andalucía encontramos diferencias en cuanto al criterio temporal, encontramos dos tipos de ATAL (fijas e itinerantes) con una permanencia de tres meses para el caso de las ATAL fijas y seis para

las itinerantes pudiéndose ampliar ese periodo de forma excepcional tres meses u otro curso. Además también se establece el periodo de permanencia en función del curso (primaria o secundaria) siendo de diez y quince horas respectivamente. En Barcelona el tiempo de permanencia es de veinticuatro meses y de treinta y seis para aquellos alumnos/as pertenecientes a culturas más alejadas. En el caso de Galicia, el tiempo de permanencia se establece en periodos lectivos y horas además de por curso, siendo de cinco periodos lectivos para el último curso de infantil, diez para el primer ciclo de educación primaria, veinte para el segundo y tercer ciclo de educación primaria y veinticuatro horas para secundaria. .Establecen el tiempo máximo en un trimestre. Por último para el caso de Extremadura encontramos dentro de las Aulas Temporales de Inmersión Lingüística como su programación temporal variará dependiendo de las carencias concretas de cada alumno/a.

3.3.4 Criterios de adscripción. Comparación

Similitudes: Los distintos programas, aulas y grupos de las CC.AA analizadas están pensados para Educación Primaria y Secundaria, aunque podemos encontrar algunas diferencias.

Diferencias: En Andalucía se dirigen para el alumnado de segundo y tercero, último ciclo de Educación Primaria o secundaria para Madrid, excepcionalmente también el último curso de educación infantil en Galicia y por último los Programas de Inmersión Lingüística en Extremadura pensados para el alumnado de primero y segundo de secundaria con escasas competencias en la comunicación y las Aulas Temporales de Inmersión Lingüística para el de secundaria.

3.3.5 Funciones del profesorado. Comparación

Similitudes: Conseguir la integración del alumnado a su entorno social y escolar, planificar y programar las acciones que se ejecuten, proporcionarle la ayuda que necesiten en las dificultades de aprendizaje que presenten como consecuencia del desconocimiento del idioma, promover la participación del alumnado en los ejercicios y actividades que se realicen en el colegio, cooperar con otros profesores/as e informar y

estar en contacto con los familiares. Por otra parte hay algunas funciones en común para el profesorado de Madrid y Galicia: en ambas CC.AA se llevan a cabo evaluaciones del progreso del alumnado, con las orientaciones que se consideren para establecer el periodo de permanencia.

Diferencias: Planificar y programar las actividades que se lleven a cabo, en el caso de Madrid además se organiza el horario de permanencia en las aulas de enlace. En Galicia el profesorado/tutor que se encargará de los grupos de adquisición de lenguas para la educación secundaria obligatoria tendrá especialidades de tipo lingüístico y será el mismo que le corresponde al grupo ordinarios En el caso de Madrid el profesorado/tutor/a trabaja conjuntamente con los/as tutores/as de los grupos de referencia del alumnado y contemplan las dificultades de aprendizaje que presentan o puedan presentar los/as alumnos/as. Además, se encargará de realizar una memoria final para el curso determinando a cuantos alumnos/as se han atendido, la valoración del cumplimiento de los objetivos pronosticados y la evaluación de las acciones que se han efectuado. En Barcelona, coordinan, elaboran y dirigen unos planes individuales con adaptaciones curriculares en los casos en los es son necesarios y ayudan a sensibilizar e introducir en el centro la educación intercultural. Por último en Andalucía, proporcionan orientación metodológica y materiales para el aprendizaje del español como segundo idioma al profesorado de los centros atendidos.

3.3.6 Otras medidas.

En algunas CC.AA encontramos la adopción de varias medidas para asistir a este tipo de alumnado o medidas que se pueden dividir en tipos/clases/categorías como se recoge a continuación:

- En Andalucía existen dos tipos de ATAL: fijas e itinerantes.
- En Barcelona además de las Aulas de Acogida existen los Talleres de Adaptación Escolar y Aprendizajes Instrumentales Básicos (TAE)
- En Madrid además de las Aulas de enlace por un lado cuentan con el SETI (Servicio de Traductores e Intérpretes)y por el otro lado, está el SAI (Servicio de apoyo y asesoramiento).

3.4 La intervención del trabajador/a social como mediador/a multicultural y multiétnico/a

Aguilar Idáñez (2004:154) expresa que ‘nuestra sociedad ha sufrido una transformación, pasando de una sociedad de emigración a una de inmigración en un periodo de tiempo reducido’.

Además el autor destaca que las personas que vienen para residir en España son personas de origen distinto al nuestro y que culturalmente exteriorizan distancia y diferencias hacia la sociedad que los acoge. Por otra parte presentan oportunidades distintas sociales y económicas para tener acceso a una vida en las mismas condiciones que el resto de la ciudadanía, en ocasiones esto se debe a la forma en la que son tratados como consecuencia de su estatus, su origen y su inestable situación socioeconómica.

Esto ha provocado por un lado un cambio en el ámbito de intervención del trabajo social, siendo este necesariamente de índole multicultural y multiétnica, y por el otro como destaca Vázquez Aguado (2002) un aumento del interés por la inmigración desde la disciplina, incorporando asignaturas en sus planes de estudio entre otras iniciativas con el objetivo de formar a los/as profesionales en la intervención con personas inmigrantes de una forma eficaz. Además también hay que destacar el considerable número de publicaciones que se han realizado y hay sobre el tema.

Asimismo, esta situación ha hecho que surja la necesidad de novedad con respecto a las figuras sociales que actúan, entre ellas se encuentran: los/as mediadores/as sociales y los/as educadores/as. Si nos centramos en la mediación intercultural, la finalidad del mediador o del a mediadora es la de resolver los conflictos entre dos partes haciendo que ellas mismas puedan encontrar una solución satisfactoria. De esa forma, encontramos ámbitos que necesitan mediación, por un lado en las relaciones interpersonales y por el otro en las grupales e institucionales en las que se encuentran involucradas personas autóctonas y extranjeras. (Aguilar Idáñez, 2004).

Por otra parte, la autora ya mencionada aclara que esa labor no solo es llevada a cabo por esta figura de mediador/a, sino que también es desempeñada por otras figuras sociales entre las que se encuentran los/as trabajadores/as sociales.

Tanto Aguilar Idáñez (2004) cómo Aguado (2002) coinciden en que los/as trabajadores/as sociales necesitan formarse en estilos y técnicas de mediación para así entrenar una serie de habilidades que acompañen a las ya conocidas. Esto se debe a que aunque los objetivos del trabajo social se corresponden en cierta medida con el papel desempeñado por el mediador/a no es suficiente para garantizar el éxito en las intervenciones con inmigrantes.

Como exponen Vázquez y González (1996) cuando trabajamos con colectivo inmigrante tenemos que tener consideración hacia las personas, hacia su percepción del mundo, sus sistemas de valores, las carencias que presentan y el orden de prioridad de estas.

Por último, se puede concluir que aunque la mediación intercultural presenta problemas y dificultades propios del resultado de la puesta en juego de la identidad propia de la persona (figura mediadora) y la del otro/a (inmigrante), está considerada como la opción más considerada para el conjunto de personas que participan como destacan Vázquez y González (1996).

4. Conclusión

Tras la realización de este trabajo de revisión bibliográfica y tras el análisis de la información que aparece en los diversos artículos, documentos, revistas etc. que se han encontrado a través de las bases de datos consultadas y las webs oficiales se puede concluir como el proceso de migración ha sufrido un cambio en España desde hace aproximadamente veinte años pasando a ser un país de destino para muchas personas extranjeras. Además, también se ha podido observar el aumento de las cifras de esas personas que llegan a nuestro país y como esto va a afectar a la estructura del mismo.

Hay que hacer hincapié en el contexto de la educación inclusiva e intercultural, aunque el modelo intercultural comparte ideas con el modelo inclusivo, la educación inclusiva es la que hace referencia sobre todo a estudiantes con NEE o discapacidad y la educación intercultural es la que se centra en aspectos como la raza, la religión o la lengua (es decir, en inmigrantes y en ocasiones alumnado de etnia gitana), sin embargo los teóricos aluden a

la inclusiva como todo anterior. Además, se considera que ambas aportan diversidad a los centros educativos, y aunque es cierto que no se diferencian tanto en la normativa en la práctica sí que lo hacen. La realidad es que no siempre se efectúan las leyes y se produce segregación escolar a partir de los recursos diseñados y de los que se disponen en los centros.

Es cierto que una de las políticas sociales que más se ha visto afectada por este fenómeno migratorio es la educación, concretamente el principal problema que se ha observado es la atención a los alumnos/as que desconocen la lengua vehicular del país lo que ha supuesto un desafío al que se ha dado respuesta a partir de las distintas CC.AA de nuestro país. Un aspecto negativo en referencia a esto es por ejemplo el caso de Andalucía (con las ATAL), a pesar de que fomentan la integración del alumnado como aulas temporales de atención lingüística, si esto no va acompañado de proyectos educativos inclusivos que valoren la diversidad cultural, étnica, etc del alumnado y que le den valor, la integración educativa no puede considerarse como real.

Aunque el número de alumnado extranjero al que tienen que hacer frente el sistema educativo español no es el mismo para todas las Comunidades Autónomas encontrando a Andalucía con un 5,3% de alumnado extranjero, Extremadura y Galicia en una posición inferior con un 2,8 y 2,6% respectivamente y por último con un número bastante elevado Barcelona con un 13,2% y Madrid con un 11,1%.

Y a pesar de que se encuentran diferencias en la procedencia del mismo, las medidas o dispositivos que han adoptado para dar respuesta al problema mencionado anteriormente tienen más aspectos en común de lo que pensaba en un principio. Aunque se han encontrado diferencias en los distintos criterios utilizados para llevar a cabo las medidas adoptadas, al final, el objetivo común y principal para todas las CC.AA estudiadas durante la realización de este trabajo es el aprendizaje de la lengua castellana para así tratar de conseguir la integración del alumnado a la nueva sociedad, al entorno escolar y al aula ordinaria junto con sus compañeros/as.

Francisca Hernandez (Delegada de Educación) tras la revisión realizada el pasado año de las ATAL, teniendo en cuenta tanto al alumnado, el profesorado y las experiencias de ambos explica que se han obtenido buenos resultados, recalca el compromiso de la Junta con la educación intercultural y añade que este tipo de aulas son además un modelo a seguir por su notoriedad.

Sin embargo Francisco Gutiérrez en un artículo recogido en el periódico “Sur” recalca como algunos colegios de la costa se han quedado sin esta asistencia después de una reorganización de los/as profesores/as de las ATAL lo que afecta a niños y niñas de primaria, además de alumnado que cursa bachillerato. Además, el hecho de que solo se atienda al alumnado durante un curso como marca la normativa acaba afectando a los/as que llegan al colegio con el curso ya empezado, ya que el tiempo que permanece en ellas es inferior en comparación con el resto de alumnos/as, tampoco se tiene en cuenta que no todos los niños/as aprenden al mismo ritmo (consecuencia a veces de la propia nacionalidad) o el hecho de que se cambie al profesor o profesora de centro y no pueda continuar impartiendo clase al mismo alumnado que en el trimestre anterior.

Por lo que dicho artículo hace que reconsidere lo anteriormente mencionado con respecto a esa notoriedad de dichas aulas, ya que los recursos humanos con los que se cuentan no son del todo suficientes, afectando a los objetivos que se plantean y al alumnado al que se dirigen.

Para finalizar, hay que subrayar que el fenómeno migratorio presente en España en los últimos años también ha presentado un reto para el Trabajo Social, lo que ha llevado a sus profesionales por una parte a desempeñar una nueva labor como es la mediación intercultural, formándose en sus estilos y técnicas para garantizar así el éxito en las intervenciones con inmigrantes. Y por otra parte también hay que recalcar la figura de los/as Trabajadores/as Sociales dentro de los centros educativos, evitando problemas de exclusión, previniendo situaciones de vulnerabilidad a determinados grupos, etc. Estos/as profesionales/as canalizan los programas del centro a nivel de prevención de abusos e inclusión social.

Igualmente, el trabajo social es útil en la educación para la gestión, supervisión y adopción de funciones preventivas. Como figuras de enlace los/as trabajadores/as sociales pueden detectar aquellos problemas que se dan durante la etapa educativa, sobre todo en las edades que comprenden el periodo de la infancia y la adolescencia donde tienen lugar la definición de la personalidad y experimentan vivencias significativas.

En estos tipos de funciones en las que los docentes no tienen cabida los trabajadores/as sociales pueden actuar involucrando al contexto familiar y social para abordar la distintas problemáticas que afectan al alumnado.

5. Bibliografía

- ✚ Aguilar Idáñez, M. J., (2004). “Trabajo Social Intercultural. Una aproximación al perfil del trabajador social como educador y mediador en contextos multiculturales y multiétnicos”. *Revista Portularia*, N° 4, pp. 153-160. Universidad de Huelva. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/252/b15133047.pdf?sequence=1>
- ✚ Alfaya Hurtado, J., Muñoz-Repiso Izaguirre, M. & Fernández Torres, P. (2005). *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- ✚ Arroyo, M.J. (2011). Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*, 5, pp. 114-139. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4060330>
- ✚ Arroyo González, M.J. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(2), pp.144-159. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/186/180>
- ✚ Casanova, M.A. (2011) Educación inclusiva. Un modelo de futuro. Madrid: Wolters Kluwe. Recuperado de <https://www.spsd.org.pe/wp-content/uploads/2016/09/Educaci%C3%B3n-inclusiva-un-modelo-futuro.pdf>
- ✚ Duk, C. (2000). El Enfoque de Educación Inclusiva. Fundación INEN.
- ✚ “La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas comunidades autónomas”. (2008). Federación de Trabajadores de la

Enseñanza (FETE-UGT), gabinete técnico. Recuperado de <https://docplayer.es/96792256-La-atencion-al-alumnado-inmigrante-con-desconocimiento-del-idioma-vehicular-en-las-distintas-comunidades-autonomas.html>

✚ Cucalón Tirado, P., & del Olmo Pintado, M. (2010). Redefiniendo trayectorias escolares. Las «aulas de enlace» en la Comunidad de Madrid. *Revista De Sociología De La Educación-RASE*, Vol 3 (2), pp. 224-233. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655682>

✚ Educarex - Inmersión lingüística. Recuperado de <https://www.educarex.es/programas-educativos/inmersion-linguistica.html>

✚ Gallego López, B. (2010). Planes y programas de escolarización y enseñanza de L2 a niños y jóvenes inmigrantes en España. *Segundas Lenguas e Inmigración en red*. Vol 1(2), pp. 62-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186927>

✚ Gutiérrez, F. (2019). Educación reordena los destinos de los 63 profesores de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y deja algunos centros de la Costa sin este servicio. *Sur*. Recuperado de <https://www.diariosur.es/malaga-capital/ninos-extranjeros-anos-20190111230213-nt.html>

✚ Grañeras, M. et al; (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas. *Revista de Educación*, 343, pp. 149-174. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Patricia_MataBenito/publication/28161269_La_atencion_linguistica_al_alumnado_extranjero_en_el_sistema_educativo_espanol_normativa_actuaciones_y_medidas/links/0fcfd508fc7895f1f5000000/La-atencion-lingueistica-al-alumnado-extranjero-en-el-sistema-educativo-espanol-normativa-actuaciones-y-medidas.pdf

- ✚ Ministerio de Cultura y Deporte. (2019) *Últimas estadísticas publicadas*. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/ultimas-estadisticas.html>

- ✚ Níkleva, D. G. (2012). El alumnado extranjero en el marco de la educación inclusiva. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (15), pp.38-48. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025444>

- ✚ Noticiasdealmeria.com. (2018). 3.000 escolares necesitan atención lingüística en Almería. Recuperado de <https://www.noticiasdealmeria.com/3.000-escolares-necesitan-atencion-linguistica-en-almeria>

- ✚ Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/d1.pdf>

- ✚ Orden de 20 de febrero de 2004, por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero (DOG nº 40, de 26/02/2004). Recuperado de https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2004/20040226/Anuncio6932_es.html

- ✚ Ortiz Cobo, M. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Revista Educación y Futuro*, 15, pp. 91-108.

- ✚ Porras Arévalo, J. (2010). *El valor de la educación intercultural*. Madrid: Visión Libros.

- ✚ Quicios, M. del P. y Miranda, I. (2005). La educación inicial de los hijos de los inmigrantes en las “aulas de enlace”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412005000200002&lang=es
- ✚ Rahona, M., & Morales, S. (2013). Reformas, calidad y equidad educativa: Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado de https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=139
- ✚ Sales Ciges, A., Moliner García, O., & Traver Martí, J. (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción* (pp. 4-7). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I. Recuperado de http://www.jmunozy.org/files/NEE/tutorias/inclusiva/jornadas_escuela_inclusiva/materiales/ODET_MOLINER_Y_LIDON_MOLINER/Escuela_Interc_Inclusiva.pdf
- ✚ Sánchez Merino, M. J., & Mayans Balcells, P. (2015). Las aulas de acogida de Cataluña (2004–2014). En F. J. García Castaño, A. Megías Megías, & J. Ortega Torres (Eds.), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16-18 de septiembre de 2015) (pp. 103–119). Granada: Instituto de Migraciones. Recuperado de <http://migraciones.ugr.es/pages/publicaciones/congresos/garciacastano2015/>!
- ✚ Usategui Basozabal, E., & del Valle Loroño., A. (2008). ¿Es posible una educación intercultural? La mirada del profesorado. *Revista Fuentes*, 8, p. 283. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2528>
- ✚ Valenciano, G. (2009) Construyendo un concepto de educación inclusiva: Una experiencia compartida, en Sarto Martín, M.P. & Venegas Renault, M.E. Aspectos clave de la educación inclusiva. Publicaciones del INICO. Colección Investigación.

Salamanca, 2009, pp. 13-24. Recuperado de <http://files.educacion-inclusiva-caqueza8.webnode.com.co/200000204-f1136f20c8/ASPECTOS%20%20CLAVE%20DE%20LA%20EDU%20INCLUSIVA.pdf#page=9>



Vázquez, O., & González, M. (1996). Trabajo social e inmigrantes: Las intervenciones del trabajo social. Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social, 4, pp. 111-119. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/5831/1/ALT_04_08.pdf



Vázquez Aguado, O. (2002).” Trabajo social y Competencia Intercultural”. *Revista Portularia*, N° 2, pp. 125-138 Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/140/b12151907.pdf?sequence=1>