

## **LA INCORPORACIÓN A LA ENSEÑANZA REGLADA DE JÓVENES SIRIOS. PROBLEMAS Y SOLUCIONES**

**Inmaculada Santos-de-la-Rosa**

Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Humanidades. Departamento de  
Traducción e Interpretación. Sevilla, España

[isanros@upo.es](mailto:isanros@upo.es)

## **THE INCORPORATION OF YOUNG SYRIANS INTO REGULATED EDUCATION. PROBLEMS AND SOLUTIONS**

Fecha de recepción: 7.08.2020 / Fecha de aceptación: 18.02.2021

*Tonos Digital*, 40, 2021 (I)

### **RESUMEN:**

Tras el conflicto de 2011, muchos ciudadanos de origen sirio se han trasladado a España solicitando refugio. De entre todas esas personas hay un alto porcentaje de menores que tienen que ser incorporados al sistema educativo español. Sin embargo, a pesar de que existe una teoría educativa que se debe cumplir, al mismo tiempo está presente una realidad en el aula; el nivel lingüístico de los niños y jóvenes que llegan a las escuelas no es el adecuado para introducirlos directamente en el curso de referencia que les corresponde. Estos refugiados en edad de escolarización necesitan un proceso de adaptación lingüística y cultural que generalmente es precario por diversas cuestiones. En este trabajo se presentarán los problemas más destacables que impiden una integración más productiva en su entorno escolar y las posibles soluciones que ayudarían a solventar esta situación.

**Palabras clave:** alumnado sirio; refugiados; educación obligatoria; español como lengua extranjera; problemas en integración lingüística

### **ABSTRACT:**

After the 2011 conflict, many citizens of Syrian origin have moved to Spain seeking refuge. Among all these people there is a high percentage of minors who have to be incorporated into the Spanish educational system. However, despite the fact that there is an educational theory that must be followed, at the same time a reality is present in the classroom; The linguistic level of children and young people who arrive at schools is not adequate to introduce them directly to the corresponding reference course. These school-age refugees need a process of linguistic and cultural adaptation that is generally precarious for various reasons. This work will present the most notable problems that prevent a more productive integration into their school environment and the possible solutions that would help to solve this situation.

**Keywords:** Syrian students; refugees; Mandatory education; Spanish as a foreign language; problems in linguistic integration

## **1. EL PERFIL DEL ESTUDIANTE**

El perfil del estudiante sirio que se matricula en los diferentes centros educativos españoles ha cambiado considerablemente desde el 2011 por diversas circunstancias y, sobre todo, los de una edad comprendida entre los 7 y 17 años. Para el alumno refugiado *post-conflicto*<sup>1</sup> la elección de venir a estudiar a España ha sido una imposición y a la vez una necesidad por las circunstancias en las que se han visto inmersos. Durante la estancia en otros países se han ido formando, pero la itinerancia hasta llegar a un centro de enseñanza obligatoria español no ha permitido que la formación académica recibida se haya producido en las mismas condiciones que los jóvenes de su edad en España.

### **1.1. Efectos adversos de esta situación**

---

<sup>1</sup> Estos conceptos están claramente entrecorillados. *Post* no hace referencia a que la guerra haya terminado, sino que el alumno ha podido salir de la zona de conflicto.

El alumno sirio de esta nueva generación no llega a los centros de enseñanza españoles en las mismas condiciones que anteriores inmigraciones estudiantiles de la misma nacionalidad; la situación ha cambiado para ellos afectándolos de manera psicológica e identitaria, sin entrar en las importantes huellas traumáticas que deja cualquier conflicto bélico.

El estudiante que se incorpora a las aulas ha sido perjudicado en su formación, entre otras cosas en el nivel académico. Como indica Rivera Reyes (2018: 3) en su descripción del sistema educativo sirio, la Educación pública avanzó significativamente en Siria desde la década de los 80. La penalización del absentismo escolar incrementaba las cifras de alfabetización en el país (situadas en el 86,4 %). La obligatoriedad de la escolarización desde los 6 hasta los 15 años y la práctica gratuidad tanto de la enseñanza como de los libros de texto, contribuyó también a elevar el nivel académico de la población hasta el inicio del conflicto en el 2011.

A pesar de que la enseñanza a estas generaciones de alumnos sirios no ha seguido este proceso por circunstancias obvias, no hay que olvidar que son estudiantes que ya traen conocimientos previos de las diferentes materias, bien porque ya iniciaron sus estudios en Siria o por que recibieron formación académica en los distintos destinos en los que han residido hasta el momento. Sin embargo, no han estudiado la lengua española, herramienta fundamental que les prepara para recibir una formación académica en una inmersión lingüística total. Por lo que este hecho trae como consecuencia que no puedan aplicar nada de lo adquirido con anterioridad cuando se incorporan a sus clases de referencia debido a este desconocimiento lingüístico.

Otra de las cuestiones que influyen en la formación de este perfil de estudiantes está relacionada directamente con una parcela de la vida social y religiosa. Las graves circunstancias vividas en Siria han llevado a la sociedad a fomentar el conservadurismo religioso. Antes del conflicto bélico, la población musulmana obedecía fundamentalmente a la ortodoxia *sunní*, aunque también existían otras ramificaciones musulmanas, como la *alauí*, la *chií* o la *ismaelí*. En el país existía un crisol de orígenes, lenguas y creencias

religiosas. Es decir, desde el punto de vista cultura y religioso bajo la etiqueta de nacionalidad existe una gran diversidad de conformación identitaria.

En conclusión, en un aula española, los estudiantes nativos podían convivir con un alumno sirio cuya:

- Lengua materna es diferente al dialecto sirio y a la lengua árabe. En Siria conviven comunidades que hablan sus propios idiomas.
- Identidad no es árabe. En Siria existen habitantes, que a pesar de ser de nacionalidad siria no son considerados árabes, como los kurdos o los armenios.
- Religión no es la musulmana. El 10 % de la población siria era cristiana y el 6% era drusa<sup>2</sup>.
- Religión fuera la musulmana, pero no sunní (*chií, ismaelí o alauí*).

Como se ha mencionado anteriormente, por las propias peculiaridades del conflicto, el perfil del alumno refugiado tiende hacia una homogeneidad con connotaciones de conservadurismo religioso<sup>3</sup>. Por ello, generalmente, los menores que llegan a los centros de refugiados suelen ser mayoritariamente musulmanes suníes conservadores. Esta circunstancia, en ocasiones, repercute en las aulas de manera negativa, por ejemplo, en el distanciamiento entre sexos de los alumnos, la reticencia de la familia a que sus hijas participen en ciertas actividades en el centro, la propia relación que mantienen los alumnos sirios, la insistente justificación en sus trabajos remarcando su religiosidad y cumplimiento de los pilares del islam en vez de otra temática propia de su edad, etc.

## **2. SOLUCIONES GUBERNAMENTALES APLICADAS AL MARCO EDUCATIVO**

---

<sup>2</sup> Datos aproximativos que hacen referencia a antes del conflicto (2011).

<sup>3</sup> En algunos casos esta opción será elegida por las propias convicciones, pero en otras será el reflejo de la situación y propia supervivencia.

El Sistema Educativo Andaluz garantiza el acceso gratuito a la educación de toda persona que resida en esta comunidad, con independencia de cualquier otra circunstancia familiar o social, lo que conduce a una gestión de la escuela desde una perspectiva intercultural<sup>4</sup>. Los diversos centros pueden contar con un sistema de apoyo docente para la integración al sistema escolar de un alumno extranjero que desconoce el idioma o tiene escasos conocimientos. Existe un protocolo de integración del menor en el sistema dotado de unos recursos de los que dispone la Junta de Andalucía, como son las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística<sup>5</sup> y los Programas de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes.

### **2.1. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)**

El programa de las ATAL está destinado al alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua española. Se aplica a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria (3º de primaria) y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria (4º de la ESO). Estas aulas regulan las actuaciones educativas destinadas a la educación intercultural y al mantenimiento de la cultura de origen, así como a la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como marca la normativa, con anterioridad al inicio de cada curso escolar, la Consejería de Educación establecerá las asignaciones provinciales del profesorado necesario para la atención del alumnado que cumpla con estas características. La distribución de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES), así como las localidades atendidas por las ATAL se determinará con anterioridad al 30 de septiembre de cada año por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación, que contarán con la información suministrada por los propios centros y con el estudio de las necesidades educativas de la zona por parte del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional y del Servicio de Inspección. Como ejemplo, en el caso de Sevilla y su provincia hay asignados siete profesores que las atienden.

---

<sup>4</sup> El artículo 21.3 del Estatuto de Autonomía para Andalucía.

<sup>5</sup> Según la ORDEN de 15 de enero de 2007.

Este programa se caracteriza por:

- Estar vinculado a un *profesorado específico*.
- Permitir la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular, según lo establecido en la normativa vigente.
- Impartirse en el aula ordinaria.
- El período máximo de esta dotación será de un año.

Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por el profesorado para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando existan circunstancias especiales que muestren que hay dificultades destacables en la comprensión/expresión de la lengua española. La asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 en Educación Secundaria Obligatoria. Sin menoscabo de lo anterior, la necesaria progresión competencial del alumnado deberá corresponderse con una efectiva disminución del número de horas de asistencia a los grupos de apoyo y una mayor presencia en el aula ordinaria.

## **2.2. Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes (PALI)**

Los PALI son actividades extraescolares impartidas en horario de tarde. En este espacio pueden integrarse tanto las tareas específicas para el aprendizaje de la lengua como para el desarrollo de hábitos de organización del tiempo y planificación del trabajo, que les permitan mejorar sus rendimientos académicos. La atención de este programa se oferta en primer lugar al profesorado del centro.

En la descripción del PALI se indica que «tiene la finalidad de reforzar el aprendizaje de la lengua vehicular en el alumnado que así lo requiera». Para la atención de este se recoge que en su<sup>6</sup>:

---

<sup>6</sup>Instrucción de 9 de octubre de 2012, disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/programaescolar-apoyo.pdf>

- Modalidad A «podrán ser llevados a cabo por mentores que deberán estar en posesión de una titulación universitaria, de un título técnico superior o ser estudiantes universitarios».
- Modalidad B «podrá ser realizado por el profesorado del propio centro educativo». Continua con que «El profesorado de Religión podrá participar en los programas desde la modalidad A (mentores), con las mismas condiciones establecidas en dicha modalidad».

Como hemos podido comprobar, el profesorado de un centro, independientemente de la materia de la que sea especialista, está *capacitado* para enseñar español, al igual que la figura del *mentor*<sup>7</sup>.

### **3. POR QUÉ NO SON EFICACES LOS RECURSOS DE LOS QUE DISPONE LA JUNTA DE ANDALUCÍA. ESTADO EN CUESTIÓN**

La enorme problemática que surge en la atención académica a nivel de enseñanza/aprendizaje de los menores refugiados reside en distintos aspectos fundamentales que influyen en este proceso.

A pesar de que estas dos herramientas ayudarían al aprendizaje de la lengua, nos muestran por el contrario que el sistema educativo español es deficiente todavía ante esta circunstancia ya que no facilita una correcta adaptación lingüística antes de introducir paulatinamente al alumno en la dinámica de la programación escolar. A la luz de la experiencia, estos medios no son eficaces para ayudar al proceso académico.

#### **3.1. Poca flexibilidad administrativa**

El procedimiento que hasta el momento se ha seguido para la acogida en el país no sigue una periodicidad ni destino concreto. La incorporación de los estudiantes a un centro escolar puede llevarse a cabo en cualquier momento.

---

<sup>7</sup> Se señala como posible *mentor* cualquier estudiante universitario, así como el profesor de religión.

Fecha de entrada en España	Lugar de los asentamientos	Número de menores
24/04/2018	Líbano	9
28/02/2018	Líbano	49
05/12/2017	Líbano	12
01/12/2017	Turquía	15
30/11/2017	Líbano	203
16/11/2017	Líbano	214
23/08/2017	Grecia	164
23/06/2017	Turquía	18
22/06/2017	Turquía	29
05/05/2017	Turquía	5
27/04/2017	Turquía	48
30/04/2017	Turquía	21

**TABLA 1. Datos facilitados por el Ministerio del Interior de España<sup>8</sup>. Fuente: elaboración propia.**

Como se ha podido comprobar (tabla 1), la llegada de los menores se ha llevado a cabo en momentos diferentes del año. Los recursos facilitados por la Junta de Andalucía no se adaptan a estas circunstancias ya que no hay flexibilidad a la hora de poder solicitarlos y aplicarlos de manera inmediata. Dado que existe un periodo en el que el centro tiene que demandar este servicio para contar con él desde inicio del curso, se pierde mucho tiempo en tramitarlo cuando los estudiantes llegan una vez empezado el curso. La respuesta no es inmediata ni ágil y se pierden momentos importantes para la adaptación.

### **3.2. Número limitado de horas docentes**

Hasta el momento, el número de horas dedicadas en la enseñanza de español en el programa ATAL son irrisorias (aproximadamente entre 60-120 horas) para que el alumno adquiera un nivel de competencia necesario para el seguimiento óptimo de cualquier asignatura impuesta en el nivel

---

<sup>8</sup> España se comprometió a recibir a 17.337 personas entre *reubicadas* (desde Italia y Grecia) y *reasentadas* (desde Líbano y Turquía). A pesar de esta cifra, los últimos datos facilitados por el Ministerio del Interior (2018) muestran que “España ha acogido a 2.792 solicitantes de protección internacional, de los que 1.359 lo han sido vía reubicación y 1.433 vía reasentamiento, de los que 440 proceden de Turquía y 993 de Líbano” (Ministerio del Interior, 2018).

educativo. El Marco de Referencia Europeo para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) propone seis niveles distintos de dominio del idioma (a saber: A1, A2, B1, B2, C1, C2). No obstante, y con el fin de adaptarlos al trabajo desarrollado por el profesorado de las aulas de adaptación lingüística, estos seis niveles pueden ser reducidos a cuatro; esto es, niveles 0, 1, 2 y 3 (tabla 2).

CORRESPONDENCIA ENTRE NIVELES	
NIVELES (ATALs)	M.R.E.
NIVEL 0	Ausencia de las características de Nivel A1
NIVEL 1	A1
NIVEL 2	A2
NIVEL 3	B1, B2, C1 y C2

**TABLA 2. Correspondencia entre niveles ORDEN de 15 de enero de 2007, p. 11.**

El nivel lingüístico de español de los menores sirios es casi inexistente por lo que se les incluye en dos de los expuestos según sus conocimientos, el nivel 0 y el nivel 1:

- Decimos actualmente que una persona está en un Nivel 0 de uso de la lengua castellana cuando muestra «ausencia de conocimientos de español». De acuerdo con las orientaciones del Marco de Referencia Europeo, podríamos traducirlo como el grado anterior al nivel A1.
- Decimos actualmente que una persona está en un Nivel 1 de uso de la lengua castellana cuando muestra «ciertas nociones de español, a nivel oral, claramente insuficientes para seguir las clases». De acuerdo con las orientaciones del Marco de Referencia Europeo podríamos traducirlo por el nivel A1.

La dedicación docente que exige un alumno de nivel 0 o 1 es muy superior al número de horas que proporciona el sistema de apoyo, por lo que no se vence la frontera de comunicación básica en un tiempo razonable. Sobra decir que, si estos alumnos no se comunican en español, se centrarán en su círculo etnoreligioso y perderán confianza en su integración.

### **3.3. No existe periodo de adaptación**

A pesar de lo expuesto y siendo conscientes del tiempo que debe emplear una persona para adquirir una lengua según lo que dicta el Marco (tabla 3), los alumnos son introducidos en las aulas de referencia a sabiendas que no están capacitados para el correcto seguimiento de las distintas asignaturas, ya que las horas adquiridas de español son mínimas.

Niveles del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas	
Nivel A1	60 – 85 horas
Nivel A2	160 – 175 horas
Nivel B1	380 – 420 horas
Nivel B2	620 - 675 horas
Nivel C1	780 - 850 horas
Nivel C2	940 - 1025 horas

**TABLA 3. Horas necesarias de aprendizaje de una lengua para la adquisición de un nivel según Marco Europeo de Referencia de las Lenguas<sup>9</sup>.**

Si es obvio que el estudiante no va a superar el curso escolar donde se le ha introducido, ¿no sería más interesante emplear ese año en la adquisición correcta de la lengua? Sin embargo, no existe plan alguno de

---

<sup>9</sup> Estas son las recomendaciones del Marco Europeo de Referencia de las Lenguas, que deben tomarse con una estimación, ya que, en la adquisición y avance en el idioma influyen factores como la edad y capacidad intelectual del sujeto.

transición hacia la clase reglada, a modo de curso de integración que permita soslayar ese salto entre la escasa competencia lingüística en español y las necesidades comunicativas complejas de la docencia en el curso correspondiente por la edad del alumno.

### **3.4. Perfil del profesorado**

En la normativa del profesor especializado de las ATAL no es obligatorio tener ningún tipo de formación en enseñanza de español como lengua extranjera. Como ejemplo, en la resolución del 24 de mayo de 2016 de la delegación territorial de la Consejería de Educación de Almería por la que se hacía pública una convocatoria de méritos (Orden 24 de mayo de 2011), las características que se requería para formar parte del *profesorado específico* de las ATAL son las siguientes:

- Educación Primaria:
  - Ser funcionario de carrera del cuerpo de maestros o ser personal interino asimilado al mismo tiempo con tiempo de servicio reconocido por la dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos.
- Educación Secundaria Obligatoria:
  - Ser funcionario del cuerpo de profesores de secundaria de las especialidades de griego, latín, lengua castellana, francés, inglés, psicología –pedagogía, cultura clásica o ser personal interino asimilado al mismo cuerpo y especialidades con tiempo de servicio reconocido.
  - Perteneciendo actualmente a otras especialidades a las indicadas, que desempeñaron este puesto al menos durante dos cursos académicos.

Ante estos datos, es necesario una obligación y una disposición eficaz para la formación del profesorado ya que tener la lengua española como idioma vehicular no capacita para formar a otros en la adquisición de la lengua. Por otra parte, esta presunción de capacidad docente solo se traslada a la enseñanza de la lengua española sin embargo son impensables en la enseñanza de otras especialidades. En la práctica, puede optar a ese

puesto un profesor muy voluntarioso, pero con carencia total de recursos docentes para enfrentarse a la situación de enseñar español contrarreloj y a un alumnado especialmente complejo.

Asimismo, cuando hablamos de refugiados cuya lengua materna es el árabe y se incorporan por primera vez al sistema educativo andaluz, todos entendemos que no se trata de reforzar conocimientos sino de iniciar el aprendizaje de una lengua que nada tiene que ver con la suya. Para estas circunstancias, el PALI tampoco es suficiente para que los estudiantes integrados en su aula puedan seguir mínimamente los primeros meses de cualquier propuesta educativa de manera autónoma.

#### **4. CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA**

Aunque las distintas normativas estatales y autonómicas suelen hacer referencia a la necesidad de atender a este alumnado para garantizar su éxito educativo, lo cierto es que, en el día a día de los centros, la realidad es muy distinta: profesorado sin preparación en enseñanza de español como lengua extranjera, organización ineficaz para la atención de menores refugiados sin conocimiento lingüísticos de la lengua meta, pérdida del año escolar, falta de esfuerzo y dejadez por parte del profesorado, etc.

Los educandos necesitan un proceso de adaptación lingüística que actualmente es precario. Ante eso, los profesores y maestros que se encargan de la docencia se encuentran en una situación comprometida, ya que realmente no pueden formar adecuadamente a los nuevos integrantes del aula debido a diversas cuestiones:

- Profesores que se encargan de las distintas especialidades:
  - Una clase descompensada a nivel lingüístico y una programación académica que se debe cumplir.
  - La inexistencia de material de apoyo adaptado para trabajar con estudiantes de nivel básico de lengua dentro de las distintas asignaturas específicas.
- Profesores que se encargan del apoyo lingüístico:

- No existe un material creado específico de ELE por el centro educativo o Consejería de Educación que ayude al alumno al aprendizaje exclusivo de la lengua.
- No existe una programación lingüística apropiada ni consensuada que agilice el aprendizaje del español.
- El número de horas asignadas al apoyo lingüístico es irrisorio para una formación adecuada.

Al finalizar el curso, el alumnado consigue aprender la L2 para hacer un uso socio-afectivo de la misma, pero en líneas generales son incapaces de atravesar el muro de la lengua académica, llave de los conocimientos en la escuela. Ser capaces de asimilar lo que estudian los alumnos españoles de su misma edad les serviría para afrontar en igualdad de condiciones los retos de la sociedad de inserción; sin embargo, con el procedimiento que se aplica actualmente es inviable.

Existe la necesidad de plantear soluciones tanto institucionales como para el profesorado, ya que la recepción de menores en los centros sin apenas conocimiento de la lengua es una realidad. A pesar de que existe una norma educativa que se debe cumplir, existe a su vez una realidad de los hechos: el nivel lingüístico de los niños y jóvenes que llegan a las escuelas no cumple los requisitos mínimos para introducirlos directamente en un aula con el resto de los estudiantes para adquirir los contenidos de las diferentes materias del curso.

Siguiendo la hoja de ruta marcada en 2015 y en función del número de refugiados sirios acogidos hasta el momento, todavía se prevé la llegada de una porción elevada de menores. Por lo que es conveniente realizar una serie de acciones de manera general que ayuden a la integración de una manera progresiva del estudiante sirio al sistema educativo andaluz.

La creación de un aula de enlace exclusivamente para la adquisición de la lengua vehicular tutelada a tiempo total por profesorado especialista sería una de las propuestas óptimas para alcanzar este propósito. De este modo conseguiría un manejo mínimo del instrumento básico de comunicación: la lengua española. Los alumnos se incorporarían a sus aulas

de referencia solo en las materias que no necesiten casi de manera exclusiva el código lingüístico para su comprensión y desarrollo correcto (Educación Plástica, Música, Educación Física).

El alumno tiene que adquirir unos conocimientos y nuevos contenidos en su nivel de referencia, pero al mismo tiempo tiene que aprender la lengua meta que va a ser la llave que le ayudará en todo el proceso. Por este motivo, recurrir a la enseñanza de español como L2 o LE como primer paso de contacto con el idioma para facilitar su comprensión es el procedimiento más adecuado. Es inviable tratar el proceso únicamente con la asignatura de lengua española.

En el caso concreto de los alumnos de origen sirio, el profesorado para ayudar a que alcancen un mejor desarrollo en el aprendizaje del español se puede apoyar en diversos trabajos relacionados con el perfil de alumno arábófono e investigaciones sobre análisis contrastivo y de errores<sup>10</sup> entre el español y el árabe, como orientación para conocer de antemano los posibles problemas a los que se va a enfrentar los aprendientes en la adquisición de la lengua española.

Existen, además, números materiales relacionados con el vocabulario, tiempos verbales, ortografía, etc., a disposición del profesorado para que pueda trabajar con sus alumnos en la superación de estos errores, no solo desde una perspectiva de la enseñanza del español como LE, sino de la propia enseñanza del español para estudiantes de secundaria. Para fijar conceptos y trabajar concretamente algún punto que sea más conflictivo, el docente puede recurrir tanto a las diferentes herramientas digitales existentes (*Brainscape, Cerebriti, Pear Deck, Kahoot*, etc.), como a los juegos usados tradicionalmente en el aula (cartas, juegos de memoria, de tableros, etc.). Por ello, es fundamental que el docente tenga formación en enseñanza de ELE y especialmente en el manejo de estos recursos y materiales.

---

<sup>10</sup> Se pueden consultar los trabajos de Alarcón Moreno (2013), al-Zawam (2005), Amador López y Rodríguez (2001), Rodríguez Paniagua (2001), Fernández López (1991) o Santos de la Rosa (2014) (2012).

La integración en el aula de referencia debe hacerse paulatinamente. En primer lugar y con Adaptación Curricular Significativa (ACS) en aquellas materias que así se considere y con un tratamiento globalizado de los contenidos de las distintas materias. En la medida que se vayan cubriendo los objetivos propuestos, seguir con Adaptación Curricular no Significativa (ACNS). La adquisición progresiva de la lengua les va a permitir acceder con mayor facilidad a los contenidos concretos que exigen las materias de secundaria. Todo ello permitirá diseñar un itinerario para poder obtener la Titulación en Secundaria y así poder acceder a futuros estudios.

El profesorado, a pesar de ser hispanohablante, no está dotado de conocimientos y estrategias en la enseñanza de la lengua. Por este motivo es necesario reivindicar la obligatoriedad de una formación en enseñanza del español como L2 o ELE del profesorado encargado de atender a estos alumnos. Existen a su disposición múltiples cursos de formación de organismos oficiales, así como másteres en la mayoría de universidades españolas. Asimismo, fomentar la oferta de cursos de formación específica a través de los Centros del Profesorado (CEP) para los docentes que atiendan a los alumnos en español como L2 para que, de manera coordinada, puedan realizar estas adaptaciones con un enfoque comunicativo y globalizado.

Algunos de los impedimentos básicos para un mejor desarrollo en la adaptación académica están vinculados, entre otras cosas, a los recursos poco productivos de los que dispone la Junta de Andalucía para estos casos concretos, el propio perfil del estudiante, el déficit lingüístico con el que llegan a los centros y el protocolo creado para la atención de alumnos con esas condiciones lingüísticas entre otros. Para poder contribuir en su integración es importante dotarles de herramientas para su correcta formación en el idioma que le permitirá una adaptación más positiva a su nuevo entorno.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Al-Zawam, K. O. (2005). *Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Tesis Doctoral. Universidad de Alicante.

Amador López, M. & Rodríguez, J. (2001). Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos. *Cuadernos Cervantes de la Lengua española* (31), 39-42. [http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_arabe.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html) [Consulta: 26 de enero de 2018]

Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación. Instituto Cervantes (2002): [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Fernández López, S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Complutense.

Junta de Andalucía. Instrucciones de 9 de octubre de 2012 en <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/programaescolar-apoyo.pdf>

Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía. BOE núm. 68, de 20 de marzo de 2007. En <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-5825-consolidado.pdf>

Ministerio del Interior (2018). Llegan a España 9 refugiados sirios procedentes de Líbano en cumplimiento del Programa Nacional de Reasentamiento. Sala de prensa. [http://www.interior.gob.es/noticias/detalle//journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_1YSSI3xiWuPH/10180/8666434/](http://www.interior.gob.es/noticias/detalle//journal_content/56_INSTANCE_1YSSI3xiWuPH/10180/8666434/)

Moreno Alarcón, M. (2013). La interferencia de la lengua árabe en el aprendizaje del español como lengua extranjera en alumnos sirios. *Diversidad* (7), 42-66. <http://www.diversidadcultural.net/articulos/nro007/07-02-mauricia-alarcon-moreno.pdf> [Consulta: 26 de enero de 2018]

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. BOJA núm. 33 de 14 de febrero de 2007.

ORDEN de 24 de mayo de 2011, por la que se regulan los procedimientos de provisión, con carácter provisional, de puestos de trabajo docentes. BOJA núm. 108 de 3 de junio de 2011.

Rivera Reyes, V. (2018). El árabe: unidad en la diversidad lingüística, cultural y religiosa. En Santos de la Rosa, I. (Coord.) *Las dimensiones de la diversidad: recursos y estrategias para la inclusión del alumnado arabófono en Secundaria*. REL. Revista Electrónica del Lenguaje, Monográfico de vol. 5, Año 4. <https://www.revistaelectronicalenguaje.com/espacio-colaborador/>

Rodríguez Paniagua, L. R. (2001). *Análisis de errores de interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca. <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml> [Consulta: 26 de enero de 2018]

Salamanca, A. (2017). La ruta de los Balcanes: cambios en la política fronteriza europea. *El orden mundial*. <https://elordenmundial.com/la-ruta-de-los-balcanes-cambios-en-la-politica-fronteriza-europea/> [Consulta: 26 de enero de 2018]

Santos de la Rosa, I. (2012). Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *MarcoELE Revista de didáctica ELE*, n°14. [http://marcoele.com/descargas/14/santosdificultades\\_arabofono.pdf](http://marcoele.com/descargas/14/santosdificultades_arabofono.pdf) [Consulta: 26 de enero de 2018]

Santos de la Rosa, I. (2014). Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesor de enseñanza de español». E. Bravo-García, E. Gallardo-Saborido, I. Santos de la Rosa y A. Gutiérrez (Edits.), *Investigación sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Sevilla: Universidad de Helsinki y Universidad de Sevilla, 189-220.

