

La acogida de los alumnos inmigrantes en los centros educativos españoles

Imad BOUSSIF

Datos de contacto:

Escuela Normal Superior (ENS) de la Universidad Abdelmalek Essaâdi de Tetuán (Marruecos).
Av. Hassan II, CP: 209 Poste Principale – Martil.
imad.boussif@um.es

Recibido: 22/05/2019

Aceptado: 27/06/2019

RESUMEN

España, en las últimas décadas, se ha convertido en una sociedad de acogida de inmigrantes. Esta situación ha transformado la realidad social, y con ella, los centros educativos españoles en espacios multiculturales. Por eso ha surgido la necesidad de desarrollar nuevas políticas, que sean eficaces e interculturales, con el propósito de favorecer la inclusión del nuevo alumnado. El objetivo del presente estudio es realizar un análisis, de la medida principal de atención al alumnado inmigrante que se incorpora al sistema educativo español, con un déficit lingüístico y/o desfase curricular. La medida tiene nombres distintos dependiendo de la Comunidad Autónoma, en Murcia tienen el nombre de “Aulas de Acogida”. Un gran número de investigadores en este campo critican esta medida tachándola de segregacionista. Además, entienden que sacar los alumnos del aula de referencia no es una medida inclusiva para los discentes. Asimismo, hay unanimidad en que, la formación específica del profesorado que atiende a estas aulas es escasa. La finalidad de este artículo es dar a conocer la situación actual de la acogida del discente inmigrante en España, analizando en profundidad las comunidades que tienen más experiencia en la acogida de este colectivo. Finalmente, se terminará exponiendo la situación y necesidades del profesorado de estas aulas específicas.

PALABRAS CLAVE: Inclusión; Interculturalidad; Aulas de Acogida; Marginación; Gueto.

The reception of immigrant students in Spanish educational centers

ABSTRACT

In recent decades, Spain has become a host society for immigrants. This situation has transformed the social reality of the country and has turned the Spanish educational centres into multicultural spaces. For this reason, there is an increased need to develop new policies, which have to be effective and intercultural, with the purpose of fostering the inclusion of new immigrant students as well as a cultural exchange between natives and immigrants within the educational centre. This would, in turn, promote the coexistence that will be transferred to society later. In this sense, the present study seeks to do an analysis of the main measure (Welcome Classrooms) that has emerged for the care of immigrant students who join the Spanish educational system with a linguistic deficit and / or curriculum gap. Most researchers in this field criticize this measure for being, according to them, segregationist. They believe that taking students out of the ordinary classroom is not an inclusive action for new students. Likewise, there is a common claim that the specific training of the teaching staff that attends these welcome classrooms is scarce. The objective of this article is to exhibit the current situation in Spain of the reception of immigrant students, analysing in depth the autonomous communities that have more experience in the reception of immigrant students. And finally, we will expose the situation of this measure and teachers' needs.

KEYWORDS: Interculturality; Welcome classrooms; Marginalization; Ghetto.

Introducción

La acogida de alumnos inmigrantes en edad de escolarización, en España, ha conseguido avances considerables. Sin embargo, hay muchos elementos en los que queda mucho trabajo por hacer. En lo que concierne el rendimiento de este colectivo, varios estudios como el de Navarro (2015), o Escarbajal, Sánchez y Guirao (2015), entre otros, han señalado que los alumnos inmigrantes siguen teniendo resultados inferiores a los que obtienen los autóctonos.

Ante la evidencia de la nueva realidad de multiculturalidad presente en las aulas, las distintas administraciones de las comunidades autónomas han adoptado distintas medidas con el objetivo de dar respuestas a esta situación. La más destacada, y objeto del presente análisis, es la de las aulas específicas para el aprendizaje del idioma vehicular del centro. Esta medida, que se creó con el objetivo de fomentar la inclusión del alumno inmigrante recién incorporado al sistema educativo, es criticada por varios investigadores, como García (2018) que señaló que esta, en su versión más rígida, fomenta la segregación del alumno extranjero, o Echeverría y Castaño (2015), que afirman que la segregación del alumno inmigrante parece ser uno de los principales resultados de esta medida.

El objetivo de este estudio es dar a conocer la situación presente en los centros de España, en relación con la acogida de los alumnos inmigrantes; y todo ello con el fin de dar respuestas y claves para el cambio a una educación que incluye a todos y todas; donde haya democracia en nuestras aulas y donde nadie es discriminado por su procedencia, etnia, género o religión (Melero, 2018).

La situación en nuestras aulas

“L'hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux ou ethniques. On assiste à une hétérogénéisation de fait, liée à la mondialisation notamment” [La heterogeneidad se ha convertido en el denominador común de todos los grupos, sean estos nacionales, sociales, religiosos o étnicos. Asistimos a una heterogeneización de hecho, ligada especialmente a la globalización] (Pretceille, 2018, p. 92).

En la península ibérica han vivido romanos, visigodos, musulmanes y muchas otras etnias, lo que se refleja en la lengua, en las costumbres y hasta en los rasgos de las personas. Por eso, por razones históricas evidentes, la heterogeneidad que se exponía anteriormente no es una novedad en el territorio español. No obstante, parece que la presencia de diferentes culturas, actualmente en España, suscita diferentes reacciones, a veces negativas. En ese sentido la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), en su último Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo resalta la necesidad de crear programas escolares especiales, con el objetivo de paliar esas reacciones negativas. La diversidad no debe ser un impedimento para convivir. La convivencia en un territorio de personas de diferentes pertenencias culturales no plantea ningún problema, y manejamos esa diversidad con mucha comodidad, como equilibristas, lo que es admirable (Todorov, 2008).

En los centros educativos, esta heterogeneidad se ve reflejada de manera acusada, y manejar esta situación no es una tarea fácil. Hay muchos factores que dificultan esta labor, como la escasa formación del profesorado en diversidad, las dificultades lingüísticas de los alumnos, o los prejuicios tan arraigados en nuestra sociedad. La UNESCO (2018) en ese sentido apunta a que los prejuicios y estereotipos hacia los alumnos inmigrantes nos llevan inevitablemente a una situación de discriminación, y esto, a su vez, los excluye de una educación de calidad.

Otro factor es la situación de marginalidad que viven muchos de estos alumnos. En España, hay una tendencia a que los inmigrantes vivan mayoritariamente en barrios marginales. Puesto que la inmigración presente en el panorama nacional es una inmigración económica (inmigrantes que vienen en busca de oportunidades laborales), por lo que estos no suelen tener gran poder adquisitivo. El alumnado extranjero, por lo tanto, se encuentra mayoritariamente en zonas concretas y en barrios marginales, porque la distribución de la población no se hace de manera igualitaria, lo que fomenta

la segregación escolar (Goenechea, 2016). Esto, a su vez, hace que se estigmatice a este colectivo. Pues estos barrios, por norma general, son los más conflictivos, ya sea por la falta de oportunidades, de recursos o de educación de calidad.

Esta estigmatización va unida a un racismo sutil. En España, y desde el ámbito jurídico, el racismo no es una cuestión que se percibe fácilmente, ni siquiera entre las víctimas, y se acaba pasando desapercibido. Por otro lado, los neoracistas consideran una injusticia la discriminación positiva, y de esta forma se rechazan los medios para combatir el racismo (Rey, 2014).

A menudo, cuando hablamos de racismo y xenofobia, sale el término islamofobia. Las personas que procesan la religión musulmana tienen una gran presencia, tanto en España, como en el conjunto del continente europeo. Por eso, el número de alumnos de religión y cultura musulmana es muy elevado en las aulas. Además, hay una situación de rechazo y polémica alrededor de este colectivo que nunca hubo antes, al menos desde que fueron rechazados los invasores turcos de Europa. Varias medidas legales se han tomado en diferentes países europeos, un ejemplo es la prohibición del *hiyab* en las escuelas públicas de Francia. Cada vez que hay un atentado cometido por un musulmán hay una indignación generalizada. Los debates son muy tensos en todas las esferas de la sociedad con respecto a este tema (Cembrero, 2016).

La presencia de guetos de inmigrantes musulmanes en zonas como Cataluña, Ceuta o Melilla no deja de ser un hecho que precisa, al menos, cierta preocupación. Los jóvenes que residen en estos guetos, en su mayoría, están en paro y con escasa formación. Esta difícil situación de dudas y confusión les puede conducir a buscar respuestas en internet, y como posible consecuencia, podrían caer en las redes de captación de grupos radicales (Cembrero, 2016). Asimismo, hay que destacar sobremanera que, en el fomento del progreso económicos, de la paz, el respeto a todas las personas independientemente de su origen y en la lucha contra la radicalización, la educación puede jugar un papel vital. Es sabido que el extremismo más violento está en contra de la educación, por eso, ataca a las escuelas, como pasó en Nigeria, cuando Boko Haram atentó contra una escuela (UNESCO, 2018).

En ese sentido, la educación puede ser fundamental en el proceso de inclusión de estos jóvenes. Es necesario adoptar medidas para facilitar su adaptación al nuevo entorno tanto escolar como social. Sin embargo, se siguen llevando a cabo prácticas muy parecidas a las que vivimos en épocas lejanas, y que lejos quedan de dar una educación de calidad a los que por derecho les pertenece. Prueba de ello, algunas medidas como la que tuvo lugar en Cataluña hace relativamente pocos años: “La Generalitat de Cataluña planteó los *espacios de bienvenida* (no confundir con las aulas de acogida de los centros educativos), un eufemismo para el gueto y la segregación de los hijos de inmigrantes” (Escarbajal, 2009, p. 140). Con esto,

afirma Escarbajal (2009), la Generalitat se evita la obligación de incorporar a los alumnos de nuevo ingreso a la llegada, evitando al mismo tiempo considerar el artículo 78 de la LOE (2006), que hace hincapié en que los programas de adaptación se llevan a cabo de manera simultánea a la escolarización de los nuevos alumnos con los grupos ordinarios, y tampoco se le da a estos discentes la posibilidad de elegir las alternativas, ni se especifica el tiempo de permanencias en estos espacios.

Hasta ahora, varios han sido los modelos que han adoptado los países para hacer frente a la diversidad dentro de los centros: Multiculturalismo, asimilación, modelo compensatorio, antirracista, intercultural, etc. La UNESCO (2018) señala que la asimilación puede perjudicar la identidad del alumno inmigrante, y que, sin embargo, la interculturalidad es el modelo adecuado, ya que es una puerta hacia el aprendizaje de otras culturas y es como se aprende, a su vez, sobre las barreras que perpetúan las desigualdades en las sociedades de acogida.

A pesar de todo, estamos ante una situación en la que los alumnos tienen una acogida, en muchos casos, con un modelo asimilacionista. Este último no es un modelo que ha nacido recientemente, hasta el siglo pasado, ha sido el modelo operante en los sistemas de organización social, cultural, político y educativo. Consiste, en primer lugar, en una deculturación, que es un proceso en el que la persona pierde su cultura original, y en segundo, en una aculturación, y en esta fase se recibe, interioriza y se asimila la cultura mayoritaria (Fernández, 2013). En España, el antecedente más reciente es el de las Aulas Puente para los gitanos. Estas últimas eran una medida administrativa que daba respuesta a la presencia de este colectivo en las escuelas, eso sí, desde una visión etnocentrista y asimilacionista. En este caso, los discentes tenían que olvidar su condición de gitanos para adaptarse al mundo payo, no sin antes aislarlos de sus compañeros para prepararlos para este nuevo mundo (Márquez y Padua, 2016).

El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes

En la línea de lo expuesto anteriormente, la situación que se presenta en la actualidad exige medidas que dan respuesta a las deficiencias, tanto a nivel social como educativo. En lo que concierne este último, destacar que la diversidad en las aulas sigue sufriendo problemas en lo relativo a la inclusión de alumnos extranjeros. Prueba de esas dificultades es el bajo rendimiento de estos con respecto a sus compañeros autóctonos. En la Región de Murcia, Navarro (2015) llevó a cabo un estudio en el que medía el rendimiento de los alumnos extranjeros en la Región de Murcia en comparación con sus compañeros autóctonos. Los resultados de esta investigación revelaron que los alumnos inmigrantes, y de origen inmigrante tenían menos éxito escolar que los autóctonos.

Por norma general, se evidencia que los resultados de los autóctonos

son bastante superiores a los alumnos inmigrantes. Las diferencias son evidentes en el caso de la ESO, pues entre el alumnado autóctono y de origen inmigrante hubo una diferencia del 23,5% a favor del alumnado autóctono (Escarbajal, Navarro, y Arnaiz, 2019).

Asimismo, el nivel de abandono escolar también es más alto entre los alumnos inmigrantes que entre los autóctonos. En Murcia, tras los tres años que es posible permanecer en 4º de la ESO, finalmente titula el 63% de los alumnos autóctonos frente al 28 de los alumnos inmigrantes (44%), lo que supone una gran pérdida de estos últimos (Escarbajal, Navarro y Arnaiz, 2019). También, la ratio de las posibilidades de abandono escolar entre los alumnos hijos de inmigrantes es de casi 1,6 respecto a sus compañeros de nacionalidad española o de doble nacionalidad (Albert, Davia y Toharia, 2008).

Otros estudios como el de Lorenzo, Rego y Godás (2012) llegaron a la conclusión de que, las notas de los alumnos autóctonos son ligeramente superiores, y que son más repetidores los alumnos de origen inmigrante (40,5%, frente a un 24,8% del alumno autóctono). En ese mismo año, en España, y analizando las notas resultantes de los alumnos en función del origen del informe PISA (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), se constata que, en todas las comunidades autónomas, los alumnos autóctonos tienen mejores notas que los de origen inmigrante

Por otro lado, la situación económica de las familias puede tener un impacto en el rendimiento de los alumnos inmigrantes, y los que residen en España, como ya se ha mencionado anteriormente, suelen tener pocos recursos económicos. En este sentido se manifiesta Intermón-Oxfam (2014) afirmando que ha aumentado sobremanera el riesgo de exclusión social en España, especialmente en familias inmigrantes.

En este contexto, se añade el hecho de la concentración del alumnado inmigrante, especialmente en las zonas en las que viven familias con pocos recursos. Según Goenechea (2016, p. 117), “La *guetización* de algunos centros constituye uno de los grandes retos actuales del sistema educativo, ya que perjudica al rendimiento escolar y la integración social del alumnado inmigrante y con ello a la cohesión social”.

Asimismo, distintas investigaciones basadas en los datos de los informes PISA manifiestan que la concentración del alumnado, en centros concretos, influye en el rendimiento del alumnado del centro de manera general (Usarralde, Català y Rico, 2017).

Por todo lo dicho anteriormente, se constata que los datos no son muy satisfactorios en lo que concierne al éxito escolar del alumnado inmigrante. Asimismo, la tasa de abandono escolar, por norma general, sigue siendo alta en los centros educativos, pero especialmente entre los alumnos inmigrantes.

Este hecho no supone sólo un fracaso para el alumno, sino para todo el sistema escolar (Usarralde, Català y Rico, 2017).

Las principales medidas específicas de la acogida del alumnado inmigrante

“Los sistemas educativos del mundo entero están unidos en su compromiso por garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y no dejar a nadie atrás” (UNESCO, 2018, p. 11). En este nuevo estado, los centros españoles se ven en la necesidad de generar nuevos modelos en los que se atiende de manera adecuada a todos los discentes, independientemente de su etnia, cultura u origen. Esto supone un reto tanto para las administraciones políticas, que deben dar respuestas eficaces, como a la comunidad educativa.

La presencia de alumnos y alumnas de diferentes culturas en los centros educativos de nuestro país exige tomar medidas que sean integradoras para estos, que promuevan el intercambio, y proporcionen las herramientas y competencias necesarias para superar el racismo y la xenofobia. Medidas que nos alejan de la percepción que se tiene a veces de los inmigrantes, y que sean flexibles con los cambios que vive la escuela continuamente. Todo ello podría tener resultados positivos, incluso más allá de las aulas (UNESCO, 2018).

En virtud de ello, y desde el año 2000, se ha implantado una medida específica para la atención al nuevo alumnado inmigrante. Recibe diferentes nombres en las distintas comunidades españolas: en Madrid tiene el nombre de Aulas de Enlace, en Andalucía, Aulas Temporales de Adaptación lingüística (ATAL), y en Murcia, Aulas de Acogida. Se ha implantado para responder a la diversidad presente en los centros, y lo hace con la necesidad de dar solución a los problemas de integración que esta supone, especialmente, el déficit lingüístico. Los alumnos, a los que va dirigida esta medida, vienen de diferentes países y aportan diferentes culturas. Sin embargo, tienen en común el desconocimiento del idioma vehicular. Este déficit lingüístico viene acompañado en la mayoría de las ocasiones por un desfase curricular importante.

Incluso, previamente al año 2000, en la Comunidad de Andalucía, precisamente en la ciudad de Almería, se crearon las primeras aulas especiales para atender a los alumnos inmigrantes que presentaban un déficit lingüístico: Las Aulas Temporales de Aprendizaje Lingüístico (ATAL). Estas tuvieron lugar, por primera vez, y como una experiencia piloto, en el curso 1996/1997, y se inició tras un proceso de formación conjunta entre varias partes: un grupo de investigación, profesionales y profesores de varios

centros (Cobo, 2006).

La importancia del aprendizaje de la lengua para el nuevo alumno es de capital importancia, por eso, en la normativa, se especifica este elemento de manera clara. La Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las Aulas de Acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia, lo especifica:

Una de las prioridades con respecto al alumnado extranjero con desconocimiento del español es procurarle el acceso, lo más rápidamente posible, al conocimiento de la lengua vehicular con el fin de facilitar su integración en el ámbito escolar y social y, simultáneamente, el acceso a las enseñanzas que le corresponda cursar. En este sentido, resulta conveniente la organización de un plan de acogida y adaptación centrado en el aprendizaje de la lengua española y de las pautas de conducta propias de la institución escolar (p. 29439).

Por otro lado, es preciso que estas medidas tengan en cuenta, la inclusión del alumno en la sociedad. Ciertamente es que esa inclusión pasa necesariamente por el aprendizaje del idioma del país, pero hay otros elementos, que no se deberían dejar a un lado en el proceso de su adaptación, como son el contacto con los nuevos compañeros, el intercambio, la convivencia, el respeto a las diferencias culturales y formas de pensar, el trabajo de la identidad cultural, etc. Todos aspectos importantes para que la integración de los nuevos discentes se desarrolle en condiciones adecuadas. La escuela, en ese sentido, es una herramienta muy importante para facilitar la integración social y educativa de los más desfavorecidos, y eso solo se hará adoptando medidas que gestionen eficazmente la diversidad (Cobo, 2005).

Para llevar a cabo el presente estudio se ha analizado, en profundidad, la medida en varias comunidades autónomas. Especialmente aquellas que más experiencia tienen en este ámbito, de las que hay más estudios realizados, y con las que más Aulas de Acogida cuentan. Se ha analizado especialmente la normativa de las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) de Andalucía, así como la misma medida en Murcia (Aulas de Acogida). Exceptuando a Madrid y a Andalucía, hay que subrayar que, tanto en Murcia, como en las otras Comunidades Autónomas, apenas hay literatura científica respecto a esta medida. Esto impide la disposición del número de profesores, de alumnos, de dispositivos o de propuestas de mejora de este recurso (Balerdi, Larrañaga, Cartón y Aranguren, 2018).

A continuación, se expondrán algunas características de las tres medidas:

1. Las Aulas de Enlace de Madrid empezaron a funcionar en el año 2003, cuando la consejería de Educación de la Comunidad de Madrid puso

en marcha un programa sostenido con fondos públicos para facilitar la integración escolar y social del alumno extranjero dentro del programa “Escuelas de Bienvenida” (Boyano, Lera, Sánchez, y Gili, 2006).

En el primer curso, que fue el del 2002/2003, la Comunidad de Madrid contaba con 132 Aulas de Enlace, y desde este curso, el número de aulas fue aumentando considerablemente cada año, hasta el año 2009 (293 aulas). A partir de ahí, el número de aulas fue disminuyendo, y en el curso de 2010/2011 eran solo 142. Esta disminución en la Comunidad de Madrid es dada a varios motivos, el principal, la disminución del presupuesto en materia de educación, y especialmente, en atención a la diversidad. En contraposición, se destaca el aumento de las aulas de enlace mixtas, que atienden tanto a alumnos de primaria como de secundaria en el mismo espacio (Cucalón, 2014).

2. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) de Andalucía se han implantado por primera vez en el curso 1997/998, y existe tanto en Educación Primaria como en Secundaria. Se han instalado solo en los centros públicos, a diferencia de las Aulas de Enlace de Madrid, que existen tanto en los centros públicos como concertados. Estas aulas cuentan con profesorado específico e itinerante. El número máximo de alumnos es de 12 en cada aula, sin embargo, no marca ningún número mínimo. El nivel de competencia lingüística debe ser menos de un b1 y el alumno permanecerá en esta aula 10 horas semanales en educación primaria y 15 en secundaria. El tiempo máximo de permanencia en estas aulas es de un curso; sin embargo, la evaluación permanente puede determinar si el alumno debería abandonar este recurso antes de acabar el mismo. Además, cabe la posibilidad también de permanecer en el aula hasta dos cursos, necesitando una autorización previa del Servicio de Inspección, siempre bajo unas circunstancias especiales, como puede ser una enfermedad, absentismo continuo, escasa o nula escolarización en el país de origen, o la inscripción tardía en el curso anterior (Nikleva, 2018).

3. Las Aulas de Acogida en la Región de Murcia son una medida que se estableció en el curso 2004-2005. El funcionamiento de estas aulas es parecido al de las Aulas de Enlace y ATAL. Son aulas abiertas y flexibles, de las que el alumno podrá salir e incorporarse al aula ordinaria, cuando haya avanzado el nivel de competencia lingüística que, le permita acudir a las clases ordinarias de manera normal.

En un análisis de las diferentes medidas que se ha adoptado para la enseñanza del español para alumnos inmigrantes, FETE-UGT, (2008) expone que el número máximo que debe haber en el Aula de Acogida de Murcia es de 15 alumnos y el mínimo es de 10. Diferente al caso de las ATAL, que como se ha mencionado anteriormente, no había un mínimo. Asimismo, las Aulas de Acogida de Murcia se caracterizan por un sistema de niveles que no existe en las otras comunidades; el Nivel I es de adquisición de competencias lingüísticas generales a nivel oral, y cuya duración será de un máximo de tres

meses y con un horario máximo semanal de 15 horas en Educación primaria y 21 en la ESO. El nivel II es de agrupamiento de competencias lingüísticas generales y específicas. La permanencia en este nivel es como máximo de un curso escolar, y con un horario semanal de 12 horas en primaria y 18 horas en la ESO. Por último, el nivel III es de adquisición mediante los apoyos correspondientes, de competencia lingüística específica y curricular en las áreas instrumentales que presente desfase (FETE-UGT, 2008).

En general, esta medida, en las diferentes comunidades, tiene pocas diferencias. Las horas de permanencia en este dispositivo, el número de alumnos por aula, el nivel de competencia lingüística o requisitos de formación del profesorado son algunas de las diferencias existentes. No obstante, la razón principal de existir de esta medida es que el alumno se incorpore lo antes posible a las actividades y ritmos de su grupo de referencia (Echeverría y Castaño, 2015). Asimismo, hay dos enfoques que aparecen en las normativas que regulan esta medida: uno más inclusivo, en el que se atiende al alumno en el aula de referencia con el resto compañeros, y otro, segregacionista, en el que el aprendizaje del idioma se lleva a cabo en un aula separada.

Conclusión y propuestas de formación para el profesorado

De los dos enfoques mencionados en el párrafo anterior, la normativa deja claro que el aprendizaje del idioma vehicular debería realizarse en el aula de referencia, apostando por el enfoque inclusivo. Sin embargo, en Andalucía, por poner un ejemplo, los alumnos son separados de su grupo de referencia para ser atendidos en aulas diferentes (García, 2018). Todas las comunidades autónomas siguen esa línea, lo que podría tener consecuencias negativas sobre el proceso de integración del discente, ya que dificulta el contacto con el resto de los discentes.

En ese sentido, hay que destacar que la modalidad segregacionista debe ser reemplazada por el enfoque inclusivo que es, como se ha expuesto anteriormente, la recomendada por las distintas normativas que regulan esta medida. Esta modalidad inclusiva consiste en que el alumno pueda ser atendido dentro del aula ordinaria, en vez de ser aislado en un aula específica. Barrios y Morales (2012) señalan que, en el caso de las ATAL, donde el alumno saldría hasta el 40% del horario lectivo para recibir clases de idioma; es el profesor de las ATAL, quien se desplazaría para atenderle y darle clase en su aula ordinaria. De esta forma, el alumno permanece la totalidad del tiempo con su grupo de referencia.

Los profesores, por su parte, no pueden estar al margen de la actual situación de diversidad existente en los centros educativos. La formación del profesorado de estas aulas específicas debe ser, también, específica. El docente de estas aulas debe estar preparado para hacer frente a las

diferentes situaciones que pueden surgir en el seno de un aula multicultural. Una formación en interculturalidad, atención en entorno de diversidad, así como enseñanza del español como lengua extranjera, son de relevante importancia. Sin embargo, la situación relativa a la formación de los profesores de este dispositivo no es óptima. El profesorado, en lo que a educación inclusiva se refiere, sigue manifestando carencias, y hay necesidades que deben ser cubiertas por parte del sistema educativo de manera inaplazable (González-Gil et al., 2013).

Según el estudio de Nikleva (2018), la formación del profesorado de las ATAL y Aulas de Enlace es insuficiente. Tanto en los requisitos de la normativa como en los cursos que se ofrecen. Además, llama la atención que, ni siquiera hay conciencia de este déficit según la opinión y valoración de los propios docentes. La mayoría de los profesores que trabajan en estas aulas no recibieron una formación específica para esta labor; realizaron un curso inicial de 30 horas, pero el conocimiento de las culturas y lenguas origen del alumnado por parte del profesorado es muy bajo, y las acciones para conocerlas son limitadas en la mayoría de los casos (Nikleva, 2018).

A este déficit en la formación del profesorado de estas aulas, se le añaden otros fenómenos que merecen, como mínimo, nuestra atención. Por ejemplo, el que se ha constatado en un estudio realizado por López y Hinojosa (2012), donde en un cuestionario realizado a futuros profesores, estos creían que los profesores en ejercicio tienen prejuicios sobre los alumnos procedentes de otras culturas. Esto demuestra que gran parte de los futuros docentes piensan que los profesores en ejercicio no tienen una imagen positiva de la diversidad. En ese sentido, Ríos, Moledo, y Rego (2019) señalan que la investigación educativa revela que, cuando los profesores dan especial importancia a la diversidad cultural específica de cada grupo, mejora el aprovechamiento académico.

La formación del profesorado para la enseñanza de una segunda lengua es especialmente importante. Es paradójico que en una medida tan específica y especializada como son las Aulas de Acogida, no se exige una formación del profesorado para atender a estas aulas, y en muchos casos, solo es necesaria la voluntad del profesor (García, 2018). Se insiste, además, en la necesidad de una formación que permite al docente manejar situaciones en los que hay tanta diversidad, un entorno multilingüe, y en el que los discentes están en una difícil situación. A pesar de ello, en la normativa no se hace explícita ninguna referencia a una formación específica del profesorado, solo en algunos casos como el de Madrid o País Vasco, donde se exige que el docente tenga experiencia y formación de español como lengua extranjera (Arroyo, 2011).

Asimismo, se destaca la escasa presencia de profesores inmigrantes o de origen inmigrante en nuestros centros. El hecho de que haya profesores que comparten cultura con los alumnos inmigrantes podría ser positivo para estos últimos. En ese sentido, la UNESCO (2018) destaca el papel positivo

que podría desarrollar la presencia de profesores inmigrantes en los centros, y que la diversidad del personal docente estaría vinculada con mejores resultados de los alumnos inmigrantes y mayor autoestima, sin embargo, estos docentes no están suficientemente representados en Europa.

En esa línea, Usarralde, Catalá, y Rico (2017) señalaron que, el conocimiento de la lengua materna de los alumnos por parte de los docentes, y la presencia de profesorado bilingüe en el centro podría afectar positivamente a la integración de los alumnos. Esto hace reflexionar sobre la posibilidad de que, en los centros, haya cada vez más profesores que hablen varios idiomas, y que sean de culturas diferentes, tal y como se presenta la sociedad actual.

Por otro lado, y con respecto a la situación de marginalidad y de guetización que se está generando en varios centros a lo largo del territorio nacional, la prevención de esta situación pasa porque se limite la presencia masiva de alumnos extranjeros por centro, evitando así los centros gueto (Goenechea, 2016). La concentración del alumnado inmigrante en centros concretos supone una situación de segregación doble (Concertados-públicos, y centros [públicos] saturados de inmigrantes, y otros sin ninguno). Esta situación origina, sin lugar a duda, efectos negativos tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general. Llevamos ya muchos años perdidos para luchar contra estos efectos. Por eso, hace falta, urgentemente, una política educativa eficaz, y decidida (Balerdi, Larrañaga, Cartón, y Aranguren, 2018).

Referencias

- Albert, C., Davia, M. A., y Toharia, L. (2008). *Exclusión social y pobreza: transición educativo-formativa e inserción laboral de la población joven*. Madrid: Ministerio de trabajo e inmigración.
- Arroyo González, M. J. (2011). Las aulas y programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en España. *Segundas Lenguas e Inmigración*, 5, 114-139.
- Balerdi, F. E., Larrañaga, J. G., Cartón, H. M., y Aranguren, E. A. (2018). Acogida del alumnado inmigrante recién llegado en la escuela inclusiva. El caso de Cataluña, País Vasco y Francia. *RES: Revista de Educación Social*, 27, 93-119.
- Barrios Espinosa, M. E., y Morales Orozco, L. (2012). Apoyo lingüístico inclusivo a alumnado no hispanohablante y aprendizaje de competencias curriculares en Educación Primaria. *Porta Linguarum*, 12, 203-221.
- Boyano, M., Lera, J. L. E., Sánchez, H. G. y Gili, M. H. (2006). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación.
- Cembrero, I. (2016). *La España de Alá: Cinco siglos después de la Reconquista*

- los musulmanes han vuelto. Son dos millones y siguen creciendo. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Cobo, M. O. (2006). Mecanismos de transmisión del español como segunda lengua en contextos escolares de inmigración. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 15, 91-108.
- Ortiz Cobo, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz: racialismo en el discurso y práctica escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Cucalón Tirado, P. (2014). *Tránsitos, límites y migrantes en las escuelas: una investigación en las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Echeverría, J. F., y Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19, 468-495.
- FETE-UGT (2008). *La atención al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma vehicular en las distintas Comunidades Autónomas*. Madrid: Servicio de Publicaciones de FETE-UGT.
- Escarbajal Frutos, A., Navarro Barba, J., y Arnaiz Sánchez, P. (2019). El rendimiento académico del alumnado autóctono y de origen inmigrante en la Región de Murcia. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 5-17.
- Escarbajal Frutos, A., Sánchez, M., y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 9, 31-46.
- Escarbajal Frutos, A. (2009). *Estudio de las respuestas socioeducativas ofrecidas a los inmigrantes en la Región de Murcia y propuesta formativa para trabajadores sociales y educadores sociales*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Fernández, J. V. (2013). Educación intercultural: reto educativo-social para una escuela inclusiva. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 157-178.
- García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105.
- Márquez M. J. y Padua, D. (2016). Comunidad Gitana y Educación Pública. La necesidad de construir un proyecto social y educativo compartido. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30, 91-101.
- Goenechea, C. (2016). La escuela pública de la España Multicultural: de privilegios y muros invisibles. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30, 111-119.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Robaina, N. F., Río, C. J., Castro, R. P., y Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: análisis de la formación del profesorado. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 3, 125-135.
- Intermon-Oxfam. (2014). *Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica*. Recuperado el 20 de abril de 2015 de www.Oxfam.org.

- Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (Boletín Oficial del Estado 04/05/2006)
- López, M. C. y Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, 15, 195-218.
- Lorenzo, M., Santos Rego, M.A., y Godás, A. (2012). Inmigración y educación. ¿Influye el nivel educativo de los padres en el rendimiento académico de los hijos? *Revista Teoría de la Educación*, 24, 129-148.
- Melero, M. L. (2018). Presentación. Educar como Proceso de Transformación en la Convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, 17-28.
- MECD (2013). *Informe Español Pisa 2012. Resultados y contexto*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Navarro Barba, J. (2015). *Estudio del rendimiento escolar en el alumnado inmigrante y de origen extranjero en la educación secundaria de la Región de Murcia*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Murcia.
- Níkleva, D. G. (2018). Enseñanza de español como segunda lengua a alumnos escolarizados en aulas de apoyo lingüístico. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, 4, 159-175.
- Orden de 16 de diciembre de 2005, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. (Boletín nº 301, 31 de Diciembre de 2005).
- Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrantes y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. (BOJA, nº 14 de Febrero de 2007).
- Preteille, M. A. (2018). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 2, 91-102.
- Rey, F. (2014). Racismo Líquido. *Claves de razón práctica*, 237, 88-95.
- Ríos, F. X., Moledo, M. L., y Rego, M. A. (2019). Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Educar*, 55, 19-37.
- Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona, España: Círculo de Lectores-Galaxia Gutenberg.
- UNESCO. (2018). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros*. París: UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367436/PDF/367436spa.pdf.multi>
- Usarralde, M. J., Català, M. D., y Rico, M. C. (2017). Lo que hacen las mejores escuelas integradoras de alumnado inmigrante: indicadores de buenas prácticas. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 29, 41-54.