

**LAS AULAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA PARA ALUMNADO
INMIGRANTE EN EL MARCO DE LA ESCUELA INCLUSIVA:
ALGUNAS PROPUESTAS DE MEJORA**

María José Arroyo González
Universidad Complutense de Madrid

RESUMEN

Las siguientes líneas repasan las conclusiones obtenidas en una investigación realizada sobre los programas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante y cómo se realiza en ellos, el aprendizaje de la lengua vehicular. Abordamos, en primer lugar, el origen y características configuradoras de estas medidas, así como un análisis de la normativa educativa en la que se apoyan. La segunda parte sugerimos unas propuestas de mejora para estos recursos en el marco de la escuela inclusiva.

PALABRAS CLAVE

Diversidad lingüística, aulas de adaptación lingüística, interculturalidad, alumnado extranjero, escuela inclusiva.

SUMMARY

The following lines revise the conclusions obtained in an investigation realized on the programs of linguistic dip for immigrant student body and how it is realized in them, the learning of the traffic language. We approach, first, the origin and characteristics of these measures, as well as an analysis of the educational regulation on which they rest. The second part we suggest a few offers of improvement for these resources in the frame of the inclusive school.

KEY WORDS

Linguistic Diversity, language support classes, interculturality, foreign students.

1. Introducción

En los años anteriores, nuestro país ha recibido un gran número de niños y niñas procedentes de otros estados que desconocen la lengua de la escuela. Los centros educativos deben afrontar el reto de incorporar a este nuevo alumnado a sus aulas, enseñarles la lengua vehicular y de instrucción para que puedan continuar con éxito sus aprendizajes escolares. Fruto de esta necesidad, las diferentes administraciones educativas han creado una serie de recursos para el aprendizaje de la lengua a lo largo del territorio español: aulas de Enlace, ATALs, aulas de acogida... En el caso de Castilla y León reciben el nombre de aulas ALISO (aulas de Adaptación Lingüística y Social). El presente artículo recoge algunas conclusiones de una investigación más amplia realizada sobre dicho recurso (Arroyo González, 2010). El trabajo fue realizado entre los años 2007 y 2010 en la provincia de Segovia. Su objetivo principal era conocer el papel que juega la lengua en la inclusión educativa del alumnado inmigrante y la importancia de los modelos de enseñanza elegidos para tal fin. Se analiza el tipo de educación lingüística elegida para su enseñanza y las ideologías educativas que subyacen a estas medidas (modelos segregadores, integradores o inclusivos). No podemos olvidar, que el éxito o el fracaso en el aprendizaje de la lengua vehicular deriva en la titulación o no del alumnado, así, la no promoción en Educación Secundaria supone un primer paso de exclusión educativa, y por ende, social.

Las propuestas de mejora que en este artículo se recogen son algunas de las conclusiones arrojadas tras nuestra exploración y análisis de los datos ofrecidos en el trabajo antes citado.

2. Objetivos de la investigación

De manera sintética pretendíamos dar respuesta a los siguientes objetivos:

- Conocer y valorar el papel que tiene la lengua en la integración del alumnado inmigrante, incidiendo en la manera en que ésta se realice, ya que influirá en la trayectoria vital y social de los alumnos. Estudiaremos el caso particular de la provincia de Segovia.
- Determinar la relación existente entre las políticas educativas, las medidas desarrolladas para la atención al alumnado, con especial hincapié en los modelos y las ideologías educativas que les subyacen.
- Conocer el funcionamiento y organización de las aulas ALISO de la provincia de Segovia, como ejemplo concreto de aula de acogida. Realizaremos un acercamiento a través de las opiniones de los distintos agentes que en ellas intervienen: profesorado de las aulas de inmersión y profesorado ordinario, administración educativa (inspectores, asesores...), orientadores, sindicatos.

- Determinar una serie de características definitorias que deben estar presente en los programas y aulas de acogida para el alumnado que desconoce la lengua de la escuela, para la enseñanza de la lengua, desde perspectivas inclusivas e integradoras, que tienen como base el respeto de la diversidad cultural.

3. Diseño metodológico

En el fondo, lo que nuestra investigación perseguía era obtener conocimiento acerca de la utilidad de las aulas de inmersión lingüística para el aprendizaje de la lengua y la integración del alumnado que acogen. Por tanto, nuestra investigación se enmarca en el paradigma interpretativo: descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social (creencias, los valores y las motivaciones). Realizamos un primer acercamiento a través de la documentación escrita, en concreto de la legislación desarrollada por las diferentes comunidades autónomas para el aprendizaje de la lengua. Después, profundizamos en las opiniones de los profesionales implicados en la organización y el funcionamiento de las aulas ALISO de Segovia. Hecho el análisis de todos los datos obtenidos, proponemos una serie de características ideales que debe reunir un programa o aula de acogida para cumplir sus objetivos con eficiencia y eficacia, sin perder de vista modelos educativos inclusivos.

El diseño metodológico contempló tres partes diferenciadas:

1. Análisis de contenido de la legislación que regula las medias de atención lingüística de cada comunidad autónoma para la atención al alumnado inmigrante.
2. Entrevistas semiestructuradas a los distintos agentes que intervienen en las aulas ALISO de la provincia de Segovia.
3. Aplicación de dos cuestionarios (técnica Delphi). Su objetivo es llegar a una serie de acuerdos por parte de expertos en el tema, que nos ayuden a orientar la toma de decisiones para la organización más adecuada de las medidas educativas para el aprendizaje del español para alumnos extranjeros.

Para ello hicimos uso de una serie de técnicas e instrumentos utilizados para la obtención de datos:

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	APLICACIONES DE LAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
Análisis de documentos	Legislación existente en todas las comunidades autónomas de España sobre las medidas de atención lingüística al alumnado extranjero
Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Profesores de aulas ALISO de Primaria y Secundaria, tanto de aulas fijas, como itinerantes de la provincia de Segovia. ➤ Equipos directivos de centros con aula ALISO (Primaria y Secundaria) ➤ Profesores tutores ➤ Profesores de Compensatoria ➤ Orientadores de Primaria y Secundaria ➤ Personal de la administración educativa con competencias en la organización de dichas aulas (asesores de programas educativos, inspectores, jefes de programas) ➤ Representantes sindicales
Delphi	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Profesores del ámbito universitario especialistas en el tema del aprendizaje de la lengua de niños inmigrantes. ➤ Padres de alumnos que han asistido a las aulas de inmersión. ➤ Alumnos que han asistido a las aulas de inmersión. ➤ Profesores de aula ALISO ➤ Orientadores de Primaria y Secundaria ➤ Equipos directivos de centros con aula ALISO. ➤ Personal de la administración educativa (asesores, inspectores, jefe de programas)

4. Marco legislativo de nuestro análisis: el Plan Marco de Atención a la Diversidad en Castilla y León

En nuestro trabajo, partimos de la realidad legislativa de Castilla y León, y en concreto de la de Segovia para establecer comparaciones con la atención lingüística al alumnado inmigrante del resto de España.

Por tanto, nuestra primera tarea es situar las aulas ALISO (aulas de adaptación lingüística y social) en la legislación educativa de Castilla y León: el Plan Marco de Atención a la Diversidad (2004), que aparecen como un instrumento para garantizar la igualdad de oportunidades en educación.

Comentaremos brevemente algunos de los aspectos más importantes del plan, vinculados a nuestro trabajo. Se define, en primer lugar, el *alumnado inmigrante*, como “*aquel que presenta necesidades en el ámbito educativo que se apartan de los márgenes de variabilidad previstos por el sistema educativo como de carácter común y ordinario*”. Añade, además, que estas necesidades son significativas cuando su presencia continuada dificulta un adecuado aprovechamiento educativo. Reconoce la diversidad como hecho universal y necesario, incide en que uno de los objetivos de la educación es garantizar el principio de igualdad de oportunidades.

El plan marco de Atención a la Diversidad se concreta en cinco planes específicos:

- Plan específico de Atención al Alumnado con necesidades educativas especiales
- Plan específico de Atención al Alumnado Superdotado intelectualmente.
- Plan de Orientación Educativa.
- Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar.
- Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

El Plan específico de Atención al Alumnado Extranjero y de minorías contempla la aplicación de un amplio conjunto de medidas específicas para dar respuesta a las necesidades educativas que presenta el alumnado extranjero y entre ellas aparece las aulas ALISO. Propone, además, otras medidas de índole organizativa en los centros educativos entre las que encontramos los proyectos educativos y curriculares, los planes de acción tutorial...

5. Las aulas ALISO: normativa reguladora

Entre sus objetivos prioritarios están el aprendizaje del castellano y la adquisición de habilidades sociales, costumbres y normas propias de nuestra cultura, que le faciliten al alumnado extranjero su proceso de integración en la comunidad educativa. Reconoce, pues, la importancia de la lengua vehicular como requisito indispensable para poder acceder al currículo y como instrumento de primer orden en el proceso de integración social.

Como ya hemos comentado anteriormente se halla enmarcado en el *Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías* aprobado por *Orden de 29 de diciembre de 2004* y publicado por *Resolución de 10 de febrero de 2005*. Es en la *Instrucción 17/20005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa*, donde se desarrolla con detalle el Programa de Adaptación Lingüística y Social. Los *objetivos* del programa son los siguientes:

- Conseguir un acceso más rápido a la lengua castellana por el alumnado extranjero con desconocimiento de ésta.
- Propiciar una rápida y eficaz adaptación de este alumnado extranjero a su centro educativo y a su entorno social.
- Facilitar el contacto y la comunicación del ámbito educativo con la familia.

En cuanto al *alumnado destinatario*, el programa está dirigido a alumnado en centros ordinarios que no poseen conocimiento alguno de la lengua castellana. Plantea un procedimiento de admisión de “urgencia”. La familia debe de estar informada de los pasos que se lleven a cabo, propiciando su colaboración en el proceso.

La *asistencia* a estas aulas se concibe como una medida de carácter transitorio y que no debería prorrogarse más de tres meses:

“Una intervención de breve duración, que posibilite un nivel básico de comunicación en el ámbito escolar. La estancia en el aula de adaptación se organizará de forma que suponga semanalmente en torno al 50% del horario escolar. El resto del horario deberá permanecer integrado con los alumnos del centro de referencia en las distintas áreas y actividades del centro.”

Explícitamente, por tanto, se incide en su carácter breve y, llamémosle, “compartido” (el trabajo se concibe conjunto con el del aula de referencia). Excepcionalmente podrá incrementarse el tiempo de estancia, previa aprobación de la Dirección Provincial, hecho que no siempre se cumple.

Las aulas se organizarán en grupos reducidos y el número de alumnos no será inferior a siete ni superior a diez. Sobre el profesorado, el único requisito que se contempla es que debe contar con “*características de idoneidad en el ámbito lingüístico o social*”, no se exige ningún tipo de formación específica en enseñanza del español como segunda lengua.

Pero, ¿dónde se crearán estas aulas? Las aulas ALISO se ubicarán en aquellas zonas que lo necesiten, buscando la proximidad a los lugares de residencia habitual del alumnado extranjero. La distribución de las aulas de adaptación será propuesta por la Dirección Provincial y aprobada por la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa. En cuanto al profesorado, está adscrito al centro donde se ubican.

El profesor del aula ALISO realizará una programación de su trabajo, aunque no existe ninguna propuesta de programación oficial, simplemente se dice que:

“Los contenidos están subordinados al objetivo de alcanzar, en el menor tiempo posible, una comprensión básica de los mensajes orales usuales de la vida cotidiana y escolar.”

Se insiste en que debe adoptarse una metodología individualizada, que se adecue a las características y necesidades particulares de cada alumno. Se propone el trabajo en pequeño grupo. Se deja claro que la actuación de estas aulas debe estar en consonancia con el proceso de integración del alumnado en el centro de procedencia, facilitando los contactos en áreas como Educación Física, Música, Educación Artística, Tecnología.

5.1. Origen de las aulas ALISO en la provincia de Segovia

Como ya hemos visto, nuestro objetivo es explorar en Segovia, como contexto privilegiado, las condiciones en las que surgen, evolucionan y se ponen en práctica las aulas ALISO. Realidad privilegiada, porque es una de las

provincias de Castilla y León que más alumnado inmigrante tiene, en términos porcentuales, como puede verse en los siguientes cuadros:

Cuadro 1. Alumnado extranjero por provincias. Curso 2008-2009

	TOTAL	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	E.S.O.	Bachillerato	Ciclos Format. de F.P.	P.C.P.I.	EE. Artísticas	EE. de Idiomas	EE. Deportivas	No consta Enseñ.
Castilla y León	28.303	4.287	11.609	98	7.640	1.032	1.137	859	166	1.475	0	0
Ávila	2.994	499	1.352	13	833	73	73	74	14	63	0	0
Burgos	5.316	883	2.252	17	1.451	165	237	146	40	125	0	0
León	3.754	492	1.455	11	1.080	135	114	129	25	313	0	0
Palencia	1.211	145	494	1	320	37	65	52	9	88	0	0
Salamanca	3.653	453	1.146	9	841	299	211	92	36	566	0	0
Segovia	3.358	654	1.425	12	867	86	90	116	12	96	0	0
Soria	1.763	292	776	6	495	31	47	33	8	75	0	0
Valladolid	5.064	705	2.200	28	1.405	167	263	163	18	115	0	0
Zamora	1.190	164	509	1	348	39	37	54	4	34	0	0

Fuente: Ministerio de Educación (2009)

Cuadro 2. Número de alumnos extranjeros por 1.000 alumnos matriculados en E. Infantil, E. Primaria y ESO (curso 2008-2009).

	E. Infantil			E. Primaria			E.S.O.		
	Total	Centros Públicos	Centros Privados	Total	Centros Públicos	Centros Privados	Total	Centros Públicos	Centros Privados
Castilla y León	62	77	34	95	111	60	86	96	68
Ávila	104	123	40	149	168	84	122	139	84
Burgos	86	103	61	118	140	84	114	119	106
León	42	54	22	67	85	31	66	79	43
Palencia	32	38	23	63	78	33	53	66	32
Salamanca	47	56	34	68	68	68	66	58	77
Segovia	139	155	70	162	180	58	138	156	59
Soria	101	113	65	163	158	180	147	137	181
Valladolid	44	57	24	83	101	55	77	92	59
Zamora	41	50	18	63	71	42	54	57	43

Fuente: Ministerio de Educación (2009)

Por esta razón durante los años en que se ha desarrollado la investigación (2007-2010) ha sido la provincia de la comunidad con mayor número de aulas creadas y donde de forma experimental comienza el proyecto.

Es en el curso 2004-2005 cuando se pone en marcha con carácter experimental la primera aula ALISO, en un instituto de Segovia capital, bajo la denominación de Programa PIL (Programa de Inmersión Lingüística), que atendía alumnado del propio centro. Poco a poco, el número de aulas ha ido incrementándose, al igual que en el resto de las provincias, así como el número de profesores destinados en ellas.

Las aulas ALISO no se han organizado de igual modo en todas las provincias castellanoleonesas. Diferenciamos entre aulas fijas e itinerantes, atendiendo al tiempo de permanencia del profesor en el centro/s. Así, el aula fija, el profesor y su aula están ubicados en un solo centro, atendiendo alumnado de ese centro y de otros que se desplazan al programa. Se

diferencian también, según el nivel educativo al que atiende (Primaria o Secundaria). No en todas las provincias encontramos presencia de las cuatro modalidades de ALISO (ALISO fija de Primaria, ALISO fija de Secundaria, ALISO itinerante de Primaria, ALISO fija de Primaria).

6. Propuestas para el aprendizaje de la lengua en el marco de una escuela inclusiva

6.1. La educación inclusiva como punto de partida

Una vez llevado a cabo toda la recogida y análisis de datos de la legislación educativa y algunas ideas aportadas por los distintos actores en las entrevistas en profundidad en nuestra investigación, se pone de manifiesto una idea común en todos los discursos y documentos analizados: nos encontramos ante un “programa compensador” que trata de proporcionar a los niños y niñas herramientas comunicativas y culturales para adaptarse al currículo, lo que nos hace pensar que responde más a una política integradora, que inclusiva. Encontramos algunas disonancias entre lo que la normativa defiende como deseable y las prácticas posteriormente desarrolladas. Se defiende, por ejemplo, el aprendizaje de la lengua en el menor tiempo posible y la necesidad de un trabajo coordinado con el aula de referencia, sin embargo, en la organización práctica que se hace luego del recurso, vemos cómo estos niños y niñas acuden a centros educativos diferentes a los que están matriculados para aprender la lengua, ampliando, en algunas ocasiones hasta casi un año el tiempo de estancia en el aula.... Por tanto, encontramos numerosas excepciones a la normativa, que aunque muchas veces realizadas en pos de una mejor integración de este alumnado, realmente están dificultando su inclusión educativa. A través de las siguientes líneas, pretendemos repensar algunas propuestas realmente más inclusivas para el aprendizaje de la lengua vehicular por alumnado inmigrante en la escuela.

¿Pero qué entendemos por *educación inclusiva*? Parece oportuno definir, en primer lugar, el marco conceptual en el que nos movemos y las características que tienen las aulas inclusivas frente a las demás. En el marco de nuestro trabajo, nos parece que esta inclusión educativa está estrechamente ligada a otro concepto: la Educación Intercultural, como la mejor forma de inclusión educativa.

Echando la vista atrás, vemos cómo el término inclusión inicialmente estuvo muy relacionado con las necesidades educativas especiales de algunos alumnos y alumnas, pero posteriormente pasó a abarcar a la educación en general, promoviendo la idea de que la escuela debe ser para todos y todas las niñas, con independencia de sus características y deficiencias. La propuesta que hace es que todos los niños pueden aprender en la vida normal de una escuela en la que la diversidad se entiende como un valor añadido (Stainback y Stainback, 1999). Como apuntan Corbett y Slee (2000:134):

“La educación inclusiva es una proclama desenfadada, una invitación pública y política a la celebración de la diferencia. Para ello se

requiere un continuo interés proactivo que permita promover una cultura educativa inclusiva”.

Es una idea socialmente aceptada que el sistema escolar garantiza el acceso a la escuela de todos los niños y niñas en edad de escolarización obligatoria. El problema estriba en que no se garantiza de igual manera que todos disfruten de la misma experiencia de cómo y qué se aprende en ella, así como de lo que se vive, como señala Parrilla (2002:17):

“En esta fase de reformas integradoras, las políticas educativas que se mantienen sectorizadas por grupos de población comparten el reconocimiento de la igualdad ante la educación, pero limitando esa igualdad únicamente al acceso a la educación. En ningún modo se garantiza el derecho a recibir respuestas a las propias necesidades desde la igualdad y mucho menos, la igualdad de metas... Las reformas integradoras consisten más en un proceso de adición que de transformación profunda de las escuelas”.

Como educadores debemos tener en cuenta los obstáculos que parte del alumnado tiene para acceder a ella, por ejemplo que pertenecen a un grupo sociocultural determinado o que desconocen la lengua que en ella se utiliza. De ahí la importancia de desarrollar políticas educativas que aseguren no sólo la escolarización de los niños extranjeros, sino que les garanticen una educación de calidad, basada en la equidad. Esto no es siempre fácil y aparecen numerosos problemas para hacer realidad un sistema educativo en el que la consecución de aprender a vivir juntos forme parte de una enseñanza de calidad (Vila, 2003).

A pesar de las distintas reformas y cambios efectuados, nuestro actual sistema educativo tiene serias dificultades para acoger en la práctica, la idea misma de diversidad. En algunas etapas, por ejemplo, en la educación Secundaria esto se vuelve más visible y se suceden los intentos para darle respuesta, no siempre desde posturas respetuosas con la práctica inclusiva (Martín y Mauri, 1997; Gimeno, 1999a, b, 2000; Echeita, 1999, 2002, 2006). Una reflexión más profunda nos hace ver, cómo todavía en la actualidad miles de niños y niñas son excluidos de forma tan natural, que se vuelven invisibles a nuestros ojos (Gentile, 2001). Lo que realmente está proponiendo la educación inclusiva es un cambio en el paradigma educativo: un proceso de transformación profunda en nuestros sistemas educativos para que todo el alumnado tenga las mismas oportunidades. En palabras de Barton (1998: 85).

“Inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un sistema ordinario que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas, estilos del profesorado y roles directivos- tendrá que cambiar. Y ello porque educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes y remover, para conseguirlo, todas las prácticas excluyentes.

A lo largo de nuestro trabajo hemos comprobado cómo, en la actualidad la idea de que la educación es un derecho y una necesidad para todos y que los alumnos y alumnas deben disfrutarlo en igualdad de condiciones se ha convertido prácticamente en un tópico, pero encontramos en la práctica del día a día, ejemplos donde vemos niños que quedan fuera de tan digna aspiración universal.

6.1.1. Características de los espacios inclusivos

Parece pues oportuno un análisis detallado de las características de estos espacios inclusivos para justificar su valía para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua vehicular por el alumnado extranjero. Así López Melero (2004) los resume en las siguientes:

- La diversidad del alumnado es un valor: no implica superioridad ni inferioridad de unos u otros.
- El aula se concibe como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde el alumnado comprende que todos pueden aprender, cada uno con su estilo.
- Se buscan las metodologías que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias de “aprender a aprender”.

Stainback y Stainback (1999) por su parte conceptualizan los espacios inclusivos del siguiente modo:

- Todos los niños y niñas pertenecen a un grupo y por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo.
- Debe favorecerse el respeto por los derechos de cada miembro del grupo.
- Debemos ayudar a los alumnos y alumnas a conseguir los objetivos curriculares adecuados.
- Proponen la intervención de los especialistas dentro del aula para fomentar las redes naturales de apoyo. Así, la tutoría entre iguales puede ser un buen ejemplo.
- Debe dejarse la responsabilidad del aprendizaje y de la ayuda mutua entre los miembros del grupo. Debemos abandonar la idea del profesor como responsable del control total del aula.
- Provocar la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.

Todas estas ideas nos llevan a pensar en la inclusión como un proceso abierto, dinámico, que busca respuestas para atender a la diversidad y que lleva implícita la idea de que todos los miembros de la comunidad deben participar y que sólo de esa manera se logrará la transformación paulatina de los centros y sus prácticas pedagógicas.

6.2. Educación inclusiva vs Educación Intercultural

Al comienzo del artículo defendimos que la Educación Intercultural tiene por definición, carácter inclusivo, ya que garantiza que todos los niños disfruten de la experiencia educativa y que aprendan, además, desde el respeto de sus

propias diferencias y de las de los demás. Educación Intercultural e inclusión son conceptos imbricados en muchos de los objetivos que pretenden:

- Cultivar actitudes de respeto a las culturas diferentes a la propia.
- Mejorar el autoconcepto personal, cultural y académico del alumnado.
- Potenciar la convivencia y la cooperación entre el alumnado culturalmente diferente.
- Potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos y alumnas.

No podemos obviar que existe una trayectoria recorrida por la educación intercultural en nuestro país. Casi nadie pone en duda que es una educación para todos y no sólo para las minorías o los inmigrantes. La educación intercultural propone una práctica educativa que sitúe las diferencias culturales de individuos y grupos como foco de la reflexión y la indagación (Aguado Odina, 2004a). Su objetivo es dar respuesta a la diversidad cultural propia de las sociedades democráticas desarrolladas desde premisas que respetan y/o valoran el pluralismo cultural, como algo consustancial a las sociedades actuales y que se contempla como riqueza y recurso educativo. Pero, ¿desde dónde surge la Educación Intercultural? Supone una etapa final en el proceso de aceptación y valoración de las variables culturales, más allá de las alternativas asimilacionistas o compensatorias.

Así lo ilustra Xavier Besalú cuando plantea la educación intercultural como actitud de todas las personas que conviven en un ambiente determinado y no sólo para las minorías étnicas:

“La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.” (Besalú 2002:71).

En nuestro trabajo, hablar de educación inclusiva e intercultural supone plantear que todo el alumnado aprende en su grupo y la tutoría se convierte en el escenario de los aprendizajes de todo tipo, desde los contenidos instrumentales hasta el aprendizaje de la lengua vehicular. Por tanto, todas estas ventajas pueden ser aplicadas al aprendizaje de la lengua de la escuela. Partir de ambos conceptos en nuestras prácticas educativas supone una serie de mejoras para todo el alumnado, como apunta Morales Orozco (2006):

- Ayuda a nuestros alumnos y alumnas a responder a las necesidades reales de la clase en cualquier área. La ayuda de esa manera está disponible para todos ellos: tanto para los que la necesitan constantemente, como aquellos que sólo la necesitan de forma ocasional.
- No se etiqueta a los alumnos y alumnas por el hecho de salir fuera. Mantienen como referencia al tutor.
- En el caso del aprendizaje de la lengua vehicular, las necesidades comunicativas de unos se equilibran con otras necesidades de los otros.
- La presencia simultánea de dos profesores hace posible que todo el alumnado esté junto, reconozca su diversidad y aprenda en función de sus capacidades y necesidades.
- Ayuda a la diferenciación entre pluralidad cultural y dificultades de aprendizaje del alumnado.
- Permite aprovechar la riqueza cultural de un aula donde hay alumnado de diferentes países.
- Adquirir la competencia comunicativa dota a los alumnos y alumnas de una mayor autoestima, mayor contacto con sus iguales.
- Todo el alumnado podría constituirse en bilingüe gracias al bilingüismo de ganancia, favorecido por el contacto continuo con iguales que hablan una lengua diferente.

7. Propuestas de mejora para los programas de inmersión lingüística para alumnado extranjero en el marco de la escuela inclusiva.

¿Qué consecuencias tiene el hablar de educación inclusiva e interculturalidad en las aulas de inmersión lingüística? Ambos conceptos garantizan que todos los niños y niñas disfruten de la experiencia educativa y que aprendan en igualdad de condiciones que el resto de sus compañeros y es desde ahí donde nacen las propuestas de mejora que a continuación presentamos.

La primera consideración pasa por entender *la diversidad del alumnado como un valor y no un defecto*: esto es, no implica ni superioridad ni inferioridad de unos y otros. Proponemos que estas aulas/programas/recursos estén en cada centro escolar. De esta manera, ningún alumno tendría que desplazarse a otros centros educativos para acudir al programa de inmersión lingüística. En nuestra opinión esto tiene dos consecuencias positivas: la primera para las escuelas, ya que significa entender la diversidad como algo que tienen que atender y no como “algo que enviar fuera”. La segunda para los alumnos, ya que serán acogidos en su propio centro, no de forma itinerante entre varios. Favorecería también que estas medidas estuvieran contextualizadas en los proyectos educativos, proyectos lingüísticos de centro y en los proyectos de acogida.

Nos parece necesario, además, ajustar *lo que la normativa defiende como deseable con las medidas que luego se desarrollan*. Esta discordancia se ve clara al analizar la diferente normativa educativa para atender al alumnado inmigrante. Por un lado, la legislación defiende la diversidad como riqueza y el

desarrollo de los modelos interculturales, pero las medidas que se desarrollan posteriormente tratan la diversidad como un déficit que compensar. Esta realidad puede verse en algunos aspectos de las medidas que se crean para atender al alumnado extranjero, que reflejan claramente enfoques segregacionistas o asimilacionistas. Es necesario, por tanto, que los marcos legislativos que amparan la normativa de atención al alumnado inmigrante sean consecuentes con los modelos educativos que defienden y las medidas que posteriormente desarrollan.

De la misma manera, se hace necesaria una *planificación racional de las aulas*. Las aulas de acogida estudiadas surgen de forma precipitada tras el aluvión de alumnado inmigrante llegado a nuestra comunidad desde el año 2000. Como consecuencia de esto, se echa en falta una reflexión profunda sobre lo que se pretende con este recurso en consonancia con los valores de inclusión y de interculturalidad: determinación y secuenciación de los objetivos a alcanzar, temporalización oportuna, programación curricular y objetivos lingüísticos a conseguir.

Otra idea que debe estar en la base de nuestras prácticas educativas es que *todos los niños y niñas pertenecen a un grupo, y por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo*. Esto implica concebir el aula como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde el alumnado comprende que todos pueden aprender cada uno con su estilo. Hablar de educación inclusiva va a suponer plantear que todo el alumnado aprende en su grupo, la tutoría se convierte en el escenario de los aprendizajes de todo tipo, desde los contenidos instrumentales hasta el aprendizaje de la lengua vehicular. Por tanto, los tiempos de estancia en estas aulas/programas serán los “mínimos e imprescindibles”. Se trata, en definitiva, de llevar el aprendizaje de la lengua vehicular al aula ordinaria.

Del mismo modo, parece oportuno *cambiar la cultura escolar tradicional establecida*, que concibe al profesor como único mediador en los aprendizajes. Tiene dos consecuencias claras: el alumno como responsable de los aprendizajes, fomentando las redes naturales de apoyo. La tutoría entre iguales puede ser un buen ejemplo. En nuestra investigación proponemos otras alternativas: el aprendizaje cooperativo, como alternativa a la agrupación por niveles, la tutorización entre iguales, apoyos dentro del aula, los grupos interactivos que se desarrollan en las comunidades de aprendizaje y que sustentan el aprendizaje dialógico. En cuanto al profesorado, proponemos la intervención del profesorado de las aulas de inmersión lingüística o de compensatoria dentro del aula en determinados momentos para apoyar los procesos de aprendizaje del grupo ordinario, como la experiencia de Morales (2006) en las ATAL de Málaga.

Otra idea que cobra fuerza en el marco de la escuela inclusiva es la importancia de *cultivar actitudes de respeto a las culturas diferentes a las propias*. Potenciar la convivencia y la cooperación entre el alumnado culturalmente diferente. De paso conseguimos potenciar la igualdad de oportunidades académicas en todos los alumnos y alumnas.

Subrayamos la importancia de que *la lengua de origen del alumnado inmigrante esté presente en el día a día de la escuela*: constatamos en nuestro trabajo que su lengua y cultura no está presente en lo escolar. No se valora lo que aporta y se considera como una dificultad en la integración, como una rémora para el aprendizaje del español. En muchos casos, cuando la cultura está presente se hace desde un uso “folclórico” de la misma y se consigue estigmatizar y aumentar más las diferencias entre el alumnado.

Otro reto que creemos necesario afrontar es la posibilidad de que *todo el alumnado pueda constituirse en bilingüe*: está muy relacionado con el aspecto anterior. Hacer presente la lengua de origen del alumnado posibilita que todos los niños y niñas puedan aprender varias lenguas, gracias al denominado bilingüismo de ganancia, favorecido por el contacto continuo con iguales que hablan una lengua diferente. No sólo los niños y niñas inmigrantes aprenden español, ¿por qué no pueden los demás aprender búlgaro, rumano o árabe?

Se hace necesario también *dignificar el aprendizaje del español como segunda lengua*, ya que éste es el objetivo central de estas aulas. Reconocemos el aprendizaje del español por niños y jóvenes inmigrantes como un caso de aprendizaje particular del español: por las condiciones en las que se realiza, por la consideración de los aprendices y por el uso que tienen que hacer de la nueva lengua (como lengua de instrucción y como lengua social). Esto es, que al igual que se cuidan al máximo los programas bilingües (programación, profesorado...) también debe hacerse cuando se plantea el aprendizaje del español por alumnado extranjero.

Apuntamos una última propuesta: *la familia de los niños y niñas inmigrantes debe estar presente en el día a día de la escuela*: nuestros esfuerzos deben ir encaminados a que los padres y madres de estos nuevos alumnos también participen de lo escolar, al igual que las familias autóctonas. Facilitarles la participación es una forma de ensalzar lo que aportan de nuevo y por tanto, de valorarles a ellos. Existen múltiples formas como pueden ser los talleres sobre lengua y cultura de origen (Morales Orozco, 2006) o salidas extraescolares. La literatura revisada recoge experiencias muy interesantes con son las de los “mediadores culturales” en la escuela (Llevot, 2002).

Conviene recordar que en los diferentes recursos para el aprendizaje del español por parte del alumnado extranjero analizados hemos encontrado diferencias notables en la manera de plasmarse en el día a día, lo que supone acercarse o alejarse de los parámetros de la educación inclusiva. Desde nuestra experiencia, entendemos que el futuro de estos programas debe pasar por considerarlas como un “recurso” más que como un espacio, es decir, no como un “aula cerrada” separada del resto de los aprendizajes de la escuela, sino como un “aula abierta” paralela o incluso, dentro del propio aula de referencia, como nos recuerda Besalú y Vila (2007:102):

“Las aulas de acogida son un instrumento organizativo excelente para acelerar usos lingüísticos en la lengua de la escuela y apoyar su aprendizaje desde el aula ordinaria. Por el contrario, la concepción organizativa del aula de acogida como el único instrumento de

aprendizaje en la escuela, es decir, entendida como “aula-puente” hacia el aula ordinaria, dificulta el aprendizaje de la lengua de la escuela y de la integración escolar”.

Dejamos constancia de que aún queda camino que recorrer en este campo. A lo largo de nuestro trabajo, hemos señalado algunos de los aspectos, que a nuestro juicio, pueden apoyar el desarrollo inclusivo de estos programas de inmersión lingüística, donde una buena parte de los niños y niñas inmigrantes que desconocen la lengua de nuestro país son escolarizados. Su estancia en ellas supone un primer contacto con la escuela y con nuestra sociedad. Merece pues la pena repensar estas medidas educativas ya que el futuro educativo de muchos niños y niñas depende del grado de dominio de la lengua del país, de las relaciones establecidas con otros iguales y del acceso a la formación de las escuelas.

Para nosotros este camino está claro creemos que las acciones educativas propuestas proporcionan el apoyo necesario a todo el alumnado, manteniendo al mismo tiempo un entorno de aprendizaje común y reorganizando los recursos disponibles. Para ello es necesario proporcionar a todo el alumnado experiencias educativas de calidad en la que se sientan incluidos y representados (Echeita y Ainscow, 2011). Que se tenga en cuenta su voz, sus opiniones y su cultura en lugar de verse obligados a pasar toda la jornada asimilando contenidos nada significativos para ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M.J. (2010). *La lengua en la integración del alumnado inmigrante. Estudio de las aulas ALISO de la provincia de Segovia*. Tesis Doctoral Universidad de Valladolid.
- BARTON, L. (ed) (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- BESALÚ, X. Y VILA, I. (2007). *La buena educación*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- CORBETT, J., SLEE, R. (2000). An International conversation on inclusive education. En Armstrong, D., Armstrong, D. y Barton, L. (Eds). *Inclusive education: policy, contexts and comparative perspectives*. Londres: David Fulton.
- ECHEITA, G. (1999). Reflexiones sobre la atención a la diversidad. En *Acción Educativa Revista Pedagógica*, 102-103 (pp 30-43).
- ECHEITA, G. (2002). Atención a la diversidad. Sentido, dilemas y ámbitos de intervención. En *Revista Studia Académica UNED*, 13 (135-152).
- ECHEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin inclusiones*. Madrid: Narcea.
- ECHEITA, G. Y AINSCOW, M. (2011) La educación inclusiva como derecho. *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Down España.
- GENTILE, P. (2001). Un zapato perdido. En *Cuadernos de Pedagogía*, 308 (pp 40-43).
- GIMENO, J. (1999a). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. (I). En *Aula e Innovación Educativa*, 81 (pp 67-72).
- GIMENO, J. (1999b). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. (II). En *Aula e Innovación Educativa*, 82.
- GIMENO, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. En Alcudía, R. y otros. *Atención a la diversidad* (pp 11-34). Barcelona. Grao.
- LLEVOT, N. (2002). El mediador escolar en Québec: el último eslabón en la cadena de la comunicación intercultural. En *Revista de Educación*, 327 (pp 305-320).

- MARTÍN, E. Y MAURI, T. (coords) (1997). *La atención a la diversidad en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- MEPSYD (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. INCLUD-ED Consortium (coord. científica).
- MORALES, L. (2006). *La integración lingüística del alumnado inmigrante*. Madrid: MECD.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. En *Revista de Educación*, 327. (pp 11-29).
- STAINBACK, S. Y W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- VILA, I. (2003). *L'escolarització de la infància estrangera*. Barcelona. Institut Català de la Mediterrània.

REFERENCIAS LEGALES

Castilla y León. Plan marco de atención educativa a la diversidad para Castilla y León. (2004).

Castilla y León. Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías (BOCYL nº 49, de 117=3/2005).

Castilla y León. Instrucción 17/2005 de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa por la que se desarrolla el Programa de Adaptación Lingüística y social.

Castilla y León. Resolución de 17 de mayo de 2010, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se organiza la atención educativa al alumnado con integración tardía en el sistema educativo y al alumnado en situación de desventaja socioeducativa, escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.