

Análisis comparativo de la normativa específica del español como segunda lengua en las comunidades autónomas españolas

Lorena Soriano Carpena¹

Maestra de prácticas en el colegio La Pedrera, Yecla, Murcia.

Resumen

Este artículo versa sobre la importancia que tiene actualmente ofrecer una correcta teoría y práctica en la legislación autonómica, pues de ella depende el futuro académico del alumnado inmigrante con desconocimiento del español a través de la medida específica del Español como Segunda Lengua (EL2). Por ello, el objetivo general de este artículo es analizar la legislación sobre la normativa específica vinculada con el Español como Segunda Lengua en las distintas Comunidades Autónomas españolas. En el marco teórico se desarrollan los antecedentes de la diversidad existente en España, la importancia de ofrecer una educación intercultural que atienda a todos los alumnos, especialmente a los de educación compensatoria e integración tardía que forme parte de un proyecto más amplio, como es la educación inclusiva. Así, en este estudio comparativo se realiza un análisis de la legislación de las 17 Comunidades Autónomas haciendo uso del programa Atlas.ti. De las conclusiones se destaca que las Comunidades Autónomas como Madrid, Andalucía, Castilla La Mancha y Murcia no se especifica la metodología que

¹ Lorenasorianocarpa@gmail.com

<https://www.murciaeduca.es/cplapedrera/sitio/>

utilizan con el alumnado usuario de la medida analizada, por lo que se propone como mejora introducir metodologías concretas y específicas para trabajar la medida del Español como Segunda Lengua.

Palabras clave: Interculturalidad, Inclusión, Segunda Lengua, alumnado inmigrante

Comparative analysis of the spanish specific regulations as a second language in the spanish autonomous communities

Abstract

This article is about the importance that currently has a correct theory and practice in regional legislation because it depends on the academic future of immigrant students with ignorance of spanish through the specific measure of Spanish as a Second Language (EL2). Therefore, the general purpose of this article is to analyze the legislation on specific regulations related to Spanish as a Second Language in the different Spanish Autonomous Communities. In the theoretical framework develops the background of the existing diversity in Spain, the importance of offering an intercultural education that caters to all students, especially those of compensatory education and late integration that is part of a larger project, such as Education Inclusive. Thus, in this comparative study an analysis of the legislation of the 17 Autonomous Communities is made using the Atlas.ti program. From the conclusions it is highlighted that the Autonomous Communities such as Madrid, Andalusia, Castilla La Mancha and Murcia do not specify the methodology they use with the student user of the measure analyzed, so it is proposed as an improvement to introduce specific methodologies to work the measure of Spanish as a Second Language.

Keywords: Interculturality, Inclusion, Second Language, immigrant students

MARCO TEÓRICO

Introducción

Actualmente nos encontramos en un proceso de edificación, donde la inmigración es un desafío muy importante que va creciendo día tras día, que se debe atender y que se le tiene que ofrecer una respuesta educativa, ya que la educación es el mecanismo por el cual se puede llegar a alcanzar la ciudadanía transformativa (Banks, 2009). También, es el arma con la que se puede mejorar la situación en los centros escolares, debido a que cada vez más hay un número mayor de personas que necesitan ayuda y demandan que la sociedad de acogida actúe de manera correcta para poder incluirse favorablemente y sentirse uno/a más dentro de la sociedad.

Por ello, hay que ofrecer una educación que sea adecuada para todos/as, ya que únicamente será posible conseguir que se reconozcan a las personas, que se las acepte y que no se tema a la diversidad social y personal si se desarrolla la igualdad jurídica y sobre todo la educación inclusiva (Escarbajal, 2017).

Educación inclusiva y educación intercultural

La política educativa que ha ido creciendo a lo largo de la historia ha provocado que muchos escolares sean excluidos del sistema en contraposición de otros muchos que han podido integrarse de forma óptima (Arnáiz, 2002). Es por ello, que “los sistemas educativos de todo el mundo se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y a los jóvenes una educación de calidad” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 28), lo que se considera un reto actualmente, ya que en muchos centros

escolares todavía no se ofrece dicha educación, una educación igualitaria para todos y todas sin realizar ningún tipo de exclusión.

La educación inclusiva conlleva por tanto que todos los estudiantes aprendan juntos, es una escuela sin condiciones para poder acceder, donde prima la igualdad de oportunidades y la adaptación de la enseñanza en relación a la necesidad de cada discente. Cabe indicar además, que esta educación “es un intento más de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo” (Arnáiz, 2002, p. 17).

En una escuela inclusiva, el maestro debe ser únicamente creador, motivador del proceso de enseñanza-aprendizaje de los discentes, debe ofrecer un continuo apoyo a los mismos y dejarlos que sean los protagonistas, que construyan su propio aprendizaje y desarrollen la capacidad de ayudar a cualquier compañero/a que lo necesite. También, debe estar comprometido y con motivación de trabajar con personas de diferentes culturas, que pueden tener dificultades con el idioma y que requieran, por tanto, una educación más individualizada, para que así no se encuentren excluidos y marginados.

Para que se pueda llevar a cabo en todos los centros escolares una educación inclusiva, se necesita la colaboración de toda la comunidad educativa, es decir, de la familia, de los estudiantes, de los docentes, y también de los líderes políticos que son los encargados de gestionar el sistema educativo. Además, “se debe incluir un análisis de los modelos y prácticas existentes” (Echeita y Ainscow, 2011, p. 40), para que ningún niño/a esté excluido sin poder disfrutar de una educación de calidad como el resto de sus iguales.

Por otro lado, cabe señalar que la “educación intercultural es un modo de hacer

escuela y de educar” (Arroyo, 2013, p. 146). Esto es, la escuela tiene que promover la diversidad, pero también tiene el deber de luchar contra la desigualdad que se va creando en las aulas y que va contra los principios de igualdad. Además, esta tiene que educar y crear sociedades que respeten el pluralismo cultural existente, el cual ofrece riqueza para las sociedades de llegada de las personas inmigrantes. Por tanto, se entiende que la educación intercultural atañe en gran medida a la escuela y a todos los alumnos.

Es por esto que, “se debería potenciar en los centros el trabajo en equipo de los profesores, así como el establecimiento de mecanismos de contacto entre los profesionales de diferentes escuelas para posibilitar la creación de redes y la difusión eficiente de buenas prácticas” (Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013, p. 568).

Educación compensatoria e integración tardía

La compensación educativa tal como indica la Resolución de 13 de septiembre de 2001 donde se habla sobre la Atención a la Diversidad dictando medidas para actuar en la educación compensatoria:

Es aquella en la que se sitúan los niños que pertenecen a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presenta un desfase escolar significativo, así como las dificultades de inserción educativa y necesidades e apoyo derivadas de incorporación tardía al sistema educativo, privación de libertad de escolarización irregular y, en caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza (p. 1)

Tal y como señala la normativa, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la inclusión es una respuesta por la que la educación tiene que atender a la diversidad de necesidades que puedan existir en los diversos cursos y etapas educativas. Así como también, aunque de otra manera, lo expresa la LOMCE 8/2013 cuando especifica su compromiso con la educación de calidad como soporte de la igualdad y la justicia social.

Es importante indicar, una serie de principios que si se siguen adecuadamente cuando se lleva a cabo un procedimiento de educación compensatoria pueden ayudar a conseguir una mejor calidad en la educación. Estos según Fernández (2004) son:

Necesidad de especializar los procesos de integración para las minorías étnicas, personalización de los procesos de enseñanza, currículo abierto y flexibilidad organizativa de centros, aprendizaje más significativo, tutoría y orientación no discriminatoria, como principio de igualdad de oportunidades, interacción educativa, construcción de la interculturalidad e intervención con la familia y compensación educativa (pp. 40-43).

Todos los niños/as tienen el derecho a una educación de calidad, adaptada a sus necesidades, ya sea necesidades educativas especiales, debido a la integración tardía en el sistema educativo, con problemas en el lenguaje, de escritura, etc. Por ello, la educación tiene que ayudar a que todas las personas evolucionen, se desarrollen como ciudadanos activos que saben convivir con diferentes culturas y son participativos y tienen en cuenta la relación que existen entre todos (Sáez, 2006).

Español como segunda lengua (EL2)

El término “primera lengua” (L1) es utilizado para determinar la lengua que una persona adquiere durante su infancia y normalmente en el seno de una familia, de ahí que se denomine también “lengua materna”. Por tanto, una “segunda lengua” (L2) es aquella que se adquiere con posterioridad a la L1 (Del Hoyo, 2015, p. 35).

Los niños/as que aprenden español están asimilando una nueva lengua para ellos, es decir, una L2. Por consiguiente, un discente que llega al centro educativo tiene que tener la asistencia suficiente para poder relacionarse con su entorno educativo y social en el que se encuentra. Para que esto se lleve a cabo correctamente se necesitan docentes que estén bien preparados para que puedan enseñar español como segunda lengua.

Hay que destacar, que actualmente la enseñanza del EL2 forma parte de la oferta educativa y favorece a que los escolares inmigrantes puedan comunicarse de forma sencilla con otras personas de su entorno, ocasionando así que su autoestima y confianza sobre ellos mismos vaya creciendo debido al manejo de la lengua no materna.

En nuestro país, tal y como resalta López (2008) “los alumnos están en situación de inmersión lingüística, es decir, el contexto educativo y social les proporciona múltiples oportunidades para desarrollar una lengua básica de comunicación” (p. 374).

Vinculado con la normativa, en la Orden de 18 de octubre de 2007, el Real Decreto 1.513/2006, de 7 de diciembre establece en el artículo 13.5 la atención específica al alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo,

aspecto importante a tener en cuenta.

En definitiva, actualmente los procesos de acogida son un reto para los centros educativos, que poco a poco se va tratando de realizar de la mejor manera posible. Existen, una gran cantidad de iniciativas en las distintas comunidades autónomas españolas que intentan ayudar a los alumnos inmigrantes con desconocimiento del español que se va desarrollando exitosamente y que se pasan a explicar en los siguientes apartados.

MARCO EMPÍRICO

Objetivos

Objetivo general

- Analizar la normativa específica vinculada con el Español como Segunda Lengua en las distintas Comunidades Autónomas españolas.

Objetivos específicos

1.2.1. Conocer el perfil y la función del profesorado que imparte esta medida en las Comunidades Autónomas españolas.

1.2.2. Analizar los variados métodos utilizados en las distintas Comunidades Autónomas para el alumnado inmigrante con desconocimiento del español.

Procedimiento

Para recoger los datos y analizarlos se han realizado una serie de pasos. En primer lugar, se ha hecho una recogida y búsqueda sistemática de información a

través de Internet, en diferentes fuentes hasta encontrar la normativa adecuada a la medida que se ha querido analizar, la cual es el Español como segunda lengua (EL2). Seguidamente, una vez se han encontrado todas las normativas de cada una de las Comunidades Autónomas y de las dos Ciudades Autónomas, se ha comenzado a leer cada una de ellas y se ha ido seleccionando la información necesaria, la cual era la vinculada con la metodología que se usa para llevar a cabo la medida y el tipo de profesorado que imparte esta. Tras esto, se han pasado todos los datos al programa Atlas.ti, con el que se han realizado las distintas redes semánticas que se pueden observar más tarde, donde se pueden contemplar todas las comunidades agrupadas en distintos grupos como son, el Arco Mediterráneo de España, el Arco Cantábrico de España, la Zona Interior de España y la Zona Extrapeninsular de España, para así poder observar de un vistazo los dos objetivos que se han planteado en este trabajo con la información extraída de cada uno de ellos por comunidades. Para terminar, se ha hecho la discusión y conclusiones de esta investigación.

Diseño y análisis de datos

El diseño de esta investigación puede ser calificado como cualitativo de corte descriptivo (Hernández e Izquierdo, 2015). Cabe señalar como exponen los autores McMillan y Schumacher (2005) “que los estudios cualitativos son importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta” (p. 400).

Es importante resaltar que esta investigación es de corte descriptivo debido a que no se lleva ningún tipo de actuación con participantes, solamente se realiza un análisis exhaustivo de las diferentes normativas de las Comunidades Autónomas españolas para examinar como se desarrolla la medida del Español como Segunda Lengua en cada una de ellas.

El tipo de programa que se ha utilizado para analizar los datos ha sido “Atlas.ti” y se ha llevado a cabo la realización de unidades hermenéuticas, documentos primarios, citas, códigos, y familias, hasta conseguir cada una de las redes semánticas, que se pueden observar a continuación.

Resultados

Objetivo 1.2.1. Conocer el perfil y la función del profesorado que imparte esta medida en las Comunidades Autónomas españolas.

En la figura 1 se puede observar una red semántica del Arco Mediterráneo de España con la información relacionada con el profesorado que imparte la medida.

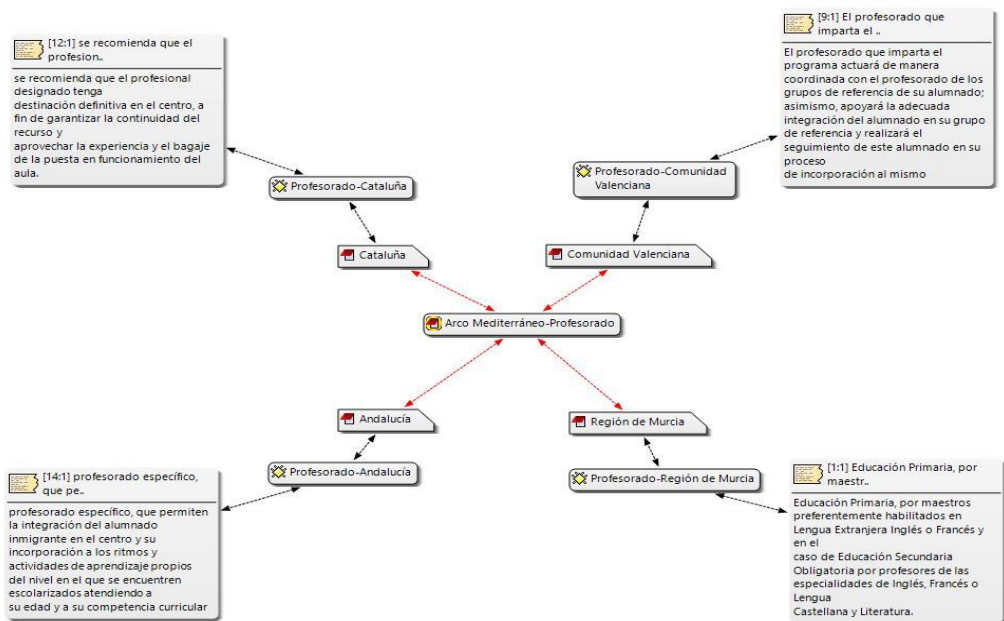


Figura 1. Arco Mediterráneo-Profesorado

En cuanto a Cataluña, es recomendable que el profesorado tenga el destino definitivo en el centro en el que se encuentre para así asegurar que el recurso pueda continuar y funcionar de forma correcta a la hora de ponerse en funcionamiento en el aula.

En relación a la Comunidad Valenciana, señalar que el profesorado encargado de impartir la medida tiene como función coordinarse con el docente del grupo de referencia de los que provengan los escolares. Además, este se encarga de garantizar la correcta integración de los estudiantes al grupo correspondiente al que pertenezcan.

Vinculado con Andalucía, el profesorado encargado de llevar a cabo la medida tiene que ser específico, para que de esta forma los discentes se puedan integrar de forma óptima en el sistema educativo y puedan alcanzar el nivel del curso donde se encuentra escolarizado.

Por último, en la Región de Murcia, el profesorado que se encarga de poner en práctica dicha medida, en educación primaria, son prioritariamente los especializados en Lengua Extranjera Inglés o Francés y en educación secundaria, el profesorado son los especializados en Inglés, Francés o Lengua Castellana y Literatura.

En la figura 2 se puede observar la información vinculada con los profesores/as en las comunidades englobadas en el Arco Cantábrico.

Finalmente, en el Principado de Asturias cabe señalar que un profesor/a de claustro es el tutor/a de acogida que desarrollará la medida.

En la figura 3 se puede observar una red semántica de la Zona del Interior de España con la información relacionada con el profesorado que imparte la medida.

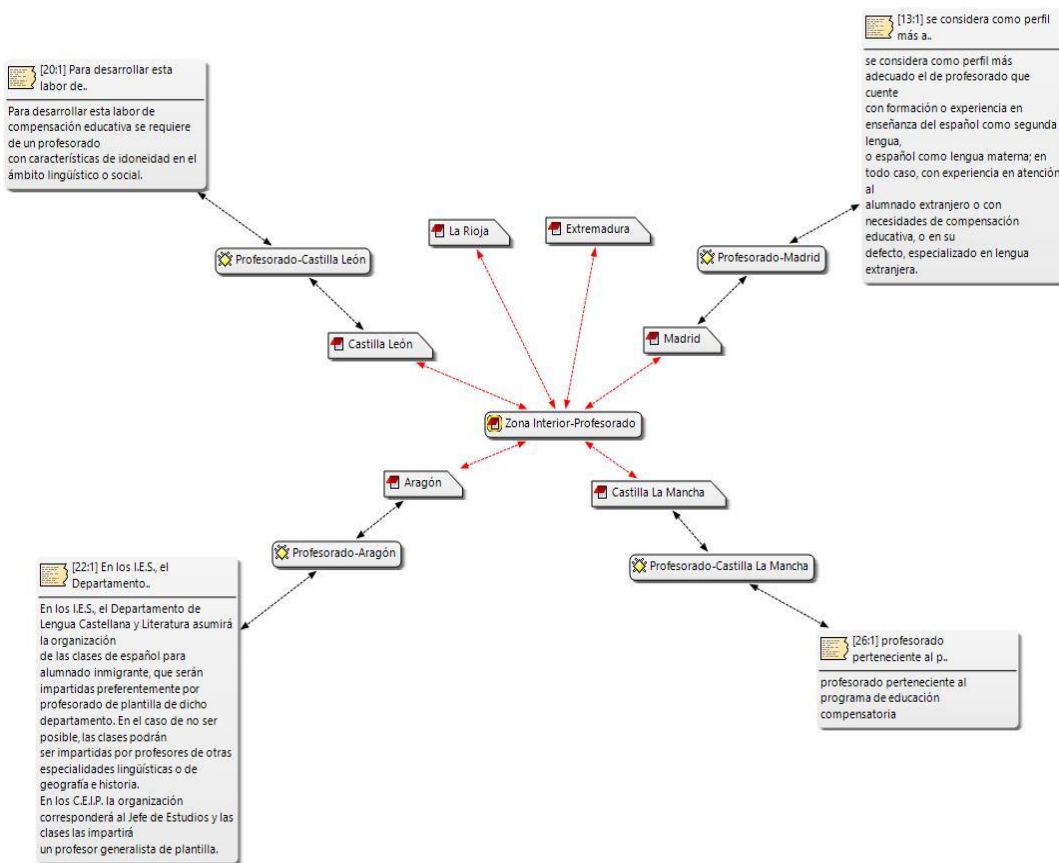


Figura 3. Zona del Interior- Profesorado

En cuanto a Castilla León, el profesorado que desarrolla la medida es el relacionado con el ámbito lingüístico o social.

En relación a Madrid, decir que el profesorado es el que cuenta con experiencia o formación en enseñanza del Español como Segunda Lengua o español como lengua materna. También, pueden impartir la medida los docentes con experiencia en atención a alumnado extranjero o que tenga necesidades de compensación educativa, o especializado en lengua extranjera.

En la comunidad de Aragón, en educación secundaria los docentes encargados son preferentemente los pertenecientes al Departamento de Lengua Castellana y Literatura, o en su defecto los de otras especialidades como son la lingüística o la de geografía e historia. En educación primaria las clases son impartidas por un docente generalista.

Vinculado con la comunidad de Castilla La Mancha, el profesorado encargado de poner en práctica la medida es el perteneciente al programa de educación compensatoria.

Señalar que en las comunidades de La Rioja y de Extremadura en la legislación correspondiente de cada una de ellas, no aparece información acerca del profesorado.

En la figura 4 se puede observar una red semántica de la Zona Extrapeninsular de España con la información relacionada con el profesorado que imparte la medida.

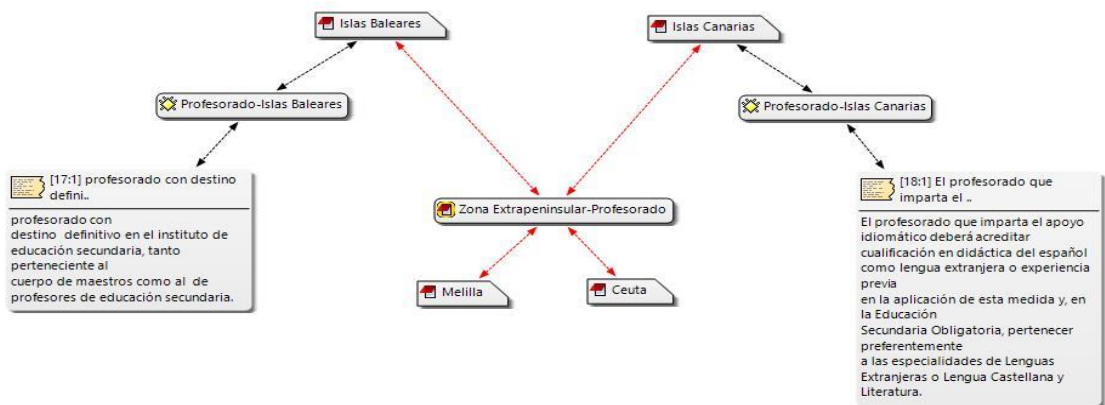


Figura 4. Zona Extrapeninsular- Profesorado

En relación a las Islas Baleares, indicar que el profesorado encargado de llevar a cabo la medida es el que tiene destino definitivo tanto en el centro de educación primaria como en el de educación secundaria.

En cuanto a las Islas Canarias, en educación primaria el profesorado que imparte la medida tiene que justificar la calificación en didáctica del español como lengua extranjera o tener experiencia en la puesta en práctica de la medida. En educación secundaria, los docentes tienen que pertenecer a las especialidades de Lenguas Extranjeras o Lengua Castellana y Literatura.

Por último, cabe señalar que en la legislación analizada de las ciudades de Melilla y Ceuta no aparece información relacionada con el profesorado.

1.2.2. Analizar los variados métodos utilizados en las distintas Comunidades Autónomas para el alumnado inmigrante con desconocimiento del español.

En la figura 5 se puede observar una red semántica del Arco Mediterráneo de España con la información relacionada con la metodología que se lleva a cabo para poder impartir la medida.

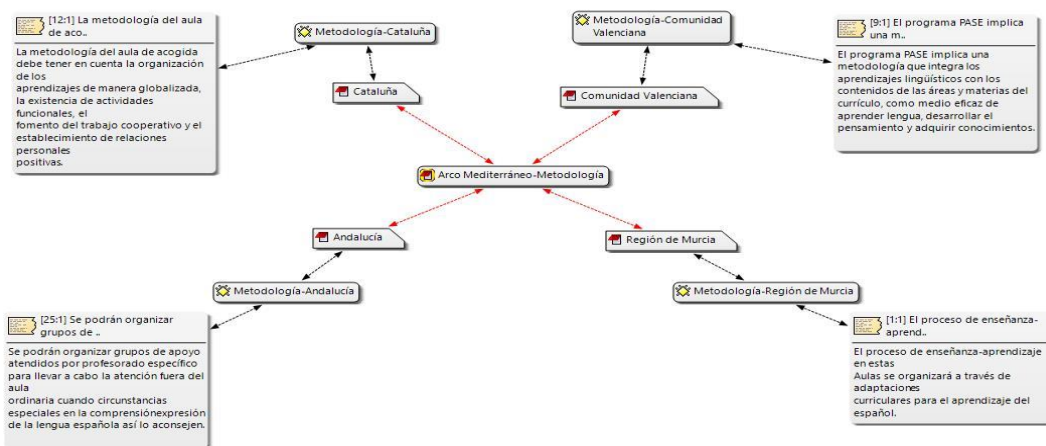


Figura 5. Arco Mediterráneo- Metodología

En cuanto a Cataluña, cabe señalar que la metodología que se lleva a cabo considera la organización de los aprendizajes de forma globalizada, realiza actividades funcionales, fomenta el trabajo cooperativo y construye relaciones personales positivas.

En relación a la Comunidad Valenciana, decir que la metodología que se utiliza es aquella que incorpora los aprendizajes lingüísticos con los contenidos de las áreas del currículo, para así poder conseguir que se aprenda de forma más eficiente la lengua, se pueda desarrollar el pensamiento y se alcancen los conocimientos.

En Andalucía, la metodología que se lleva a cabo es realizada por un profesorado específico fuera del aula ordinaria cuando las circunstancias de comprensión-expresión de la lengua española lo recomienden.

Por último, en cuanto a la metodología que se pone en práctica en la Región de Murcia para desarrollar la medida, se organiza a través de adaptaciones curriculares para que se pueda aprender el español de forma adecuada.

En la figura 6 se puede observar una red semántica del Arco Cantábrico de España con la información relacionada con la metodología que se lleva a cabo para poder impartir la medida.

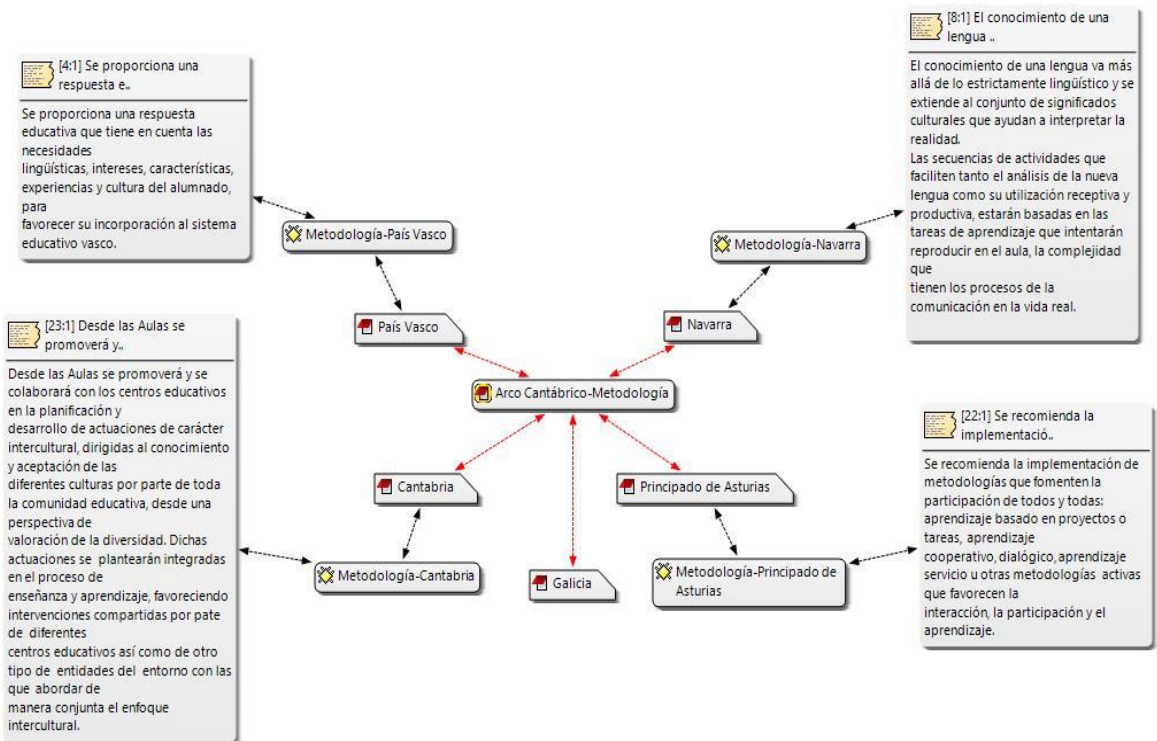


Figura 6. Arco Cantábrico- Metodología

En cuanto a la metodología que se utiliza para impartir la medida en el País Vasco, cabe decir que esta tiene en cuenta las necesidades lingüísticas, intereses, características y cultura de todos los discentes para que se puedan incorporar al sistema educativo ordinario lo antes posible.

En relación a Navarra, en cuanto a la metodología se llevan a cabo actividades basadas en tareas de aprendizaje que tienen como objetivo reproducir en el aula los dificultosos procesos de comunicación que se producen en la vida real.

Vinculado con la comunidad de Cantabria, en cuanto a la metodología se realizarán actuaciones de carácter intercultural para que se puedan conocer y aceptar las diferentes culturas existentes en el centro escolar por parte de todos los componentes de la comunidad educativa. Estas actuaciones se encuentran integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje favoreciendo de esta manera las intervenciones por parte de centros educativos y de otro tipo de entidades del entorno.

Relacionado con el Principado de Asturias, se aconseja la puesta en práctica de una metodología que promueva la participación de todos/as, el aprendizaje basado en proyectos o tareas, además del cooperativo o dialógico, u otras metodologías activas que puedan conseguir que se produzca una interacción, participación y aprendizaje de los discentes a los que va dirigido la medida.

En cuanto a la comunidad de Galicia cabe indicar que en la normativa analizada, no aparece información acerca de la metodología que se lleva a cabo para impartir la medida.

En la figura 7 se puede observar una red semántica de la Zona del Interior de España con la información relacionada con la metodología que se lleva a cabo para poder impartir la medida.

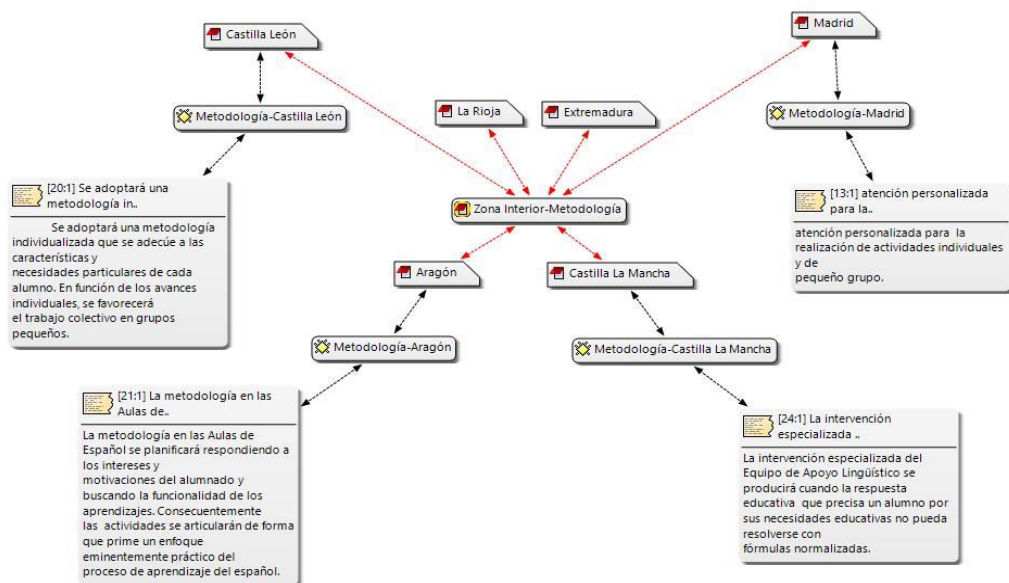


Figura 7. Zona del Interior- Metodología

En relación a la comunidad de Castilla León, se lleva a cabo una metodología que se adapta a las características y necesidades de los escolares. Además, dependiendo de la progresión de los estudiantes se realiza trabajo colectivo en grupos pequeños.

En cuanto Madrid, la metodología que se lleva a cabo es individualizada para así poder desarrollar actividades individuales y en pequeños grupos.

Vinculado con la metodología con la que se trabaja en Aragón, señalar que se planifica teniendo muy en cuenta los intereses de los discentes para que así se pueda conseguir un mejor aprendizaje. Se llevan a cabo actividades mayoritariamente prácticas para poder conseguir que los estudiantes aprendan el español.

En cuanto a Castilla La Mancha, decir que la metodología se lleva a cabo a través de una intervención especializada cuando los escolares no puedan resolver las tareas de forma normalizada.

En cuanto a las Comunidades Autónomas de La Rioja y Extremadura una vez analizada la legislación no se ha encontrado información acerca de la metodología que se lleva a cabo en estas para desarrollar la medida.

En la figura 8 se puede observar una red semántica de la Zona Extrapeninsular de España con la información relacionada con la metodología que se lleva a cabo para poder impartir la medida.

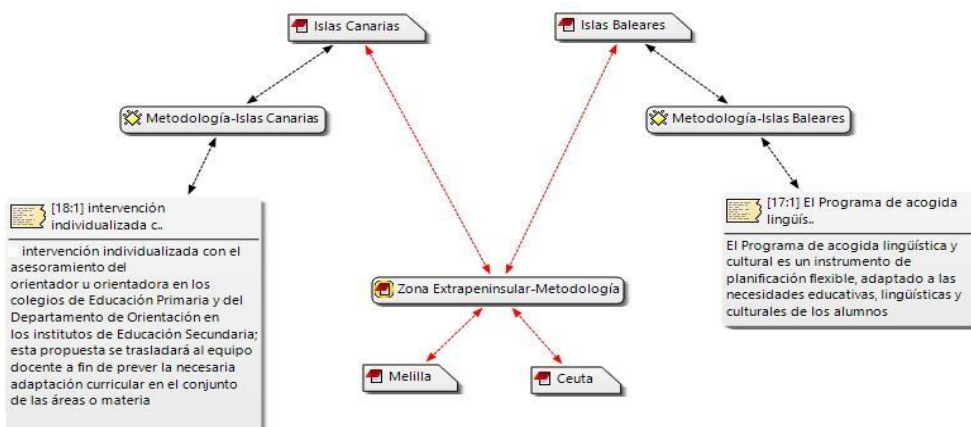


Figura 8. Zona Extrapeninsular- Metodología

En cuanto a la metodología que se lleva a cabo en las Islas Canarias, cabe señalar que es individualizada teniendo siempre el asesoramiento del orientador/a en los centros de educación primaria, y del Departamento de Orientación en los centros de educación secundaria.

En relación a las Islas Baleares, la metodología que se emplea es flexible, es decir, se adapta a las necesidades educativas, lingüísticas y culturales de los alumnos/as.

En cuanto a la metodología que se lleva a cabo en las comunidades de Melilla y Ceuta en la legislación analizada no aparece ninguna información acerca de la misma.

Discusión y conclusiones

Tras haber señalado anteriormente las características y peculiaridades de cada una de las aulas donde se trabaja la medida del Español como segunda lengua con alumnado extranjero se puede construir las siguientes conclusiones.

Detalladamente, se puede observar con respecto al objetivo específico 1.2.1., que los docentes deben tener una formación específica para poder trabajar llevando a cabo la medida de Español como Segunda Lengua. Cabe indicar, que no en todas las comunidades los docentes son especialistas de educación compensatoria, educación intercultural, pero sí de ámbito lingüístico o social. Además, el profesorado, en general, en ninguna de las Comunidades Autónomas ni en las dos Ciudades Autónomas tienen grandes conocimientos con respecto a la educación intercultural, ni tampoco se les exige esta para poder tratar con niños/as que precisan ayuda y son inmigrantes con desconocimiento del idioma. Esta es una situación muy lamentable cuya explicación es que la formación de los docentes vinculada con la interculturalidad no se considera relevante dentro de las propuestas generales de la formación didáctica del profesorado (Leiva, 2012). Por tanto, tal y como indica Santos (2010), la formación que se les ofrezca a los profesionales de la educación debe ser tanto teórica como práctica, tiene que conseguir que estos y estas generen una buena disposición en relación a los objetivos de la educación intercultural y se les debe posibilitar que alcancen los recursos que les sean necesarios para adaptar los procesos de enseñanza a toda la diversidad de escolares. En definitiva, lo que urge es realizar transformaciones en dicha formación de los docentes, que tiene que ser menos estandarizada y debe tener más en cuenta la diversidad que existe en la sociedad actual en relación a los

programas que se realizan y certificar a los profesionales (Cernadas, Santos y Lorenzo, 2013).

De esta manera, se puede destacar que los docentes que imparten esta medida de compensación tienen que estar bien formados para conseguir que los discentes puedan alcanzar con éxito los objetivos de la medida. Para esto, es importante que los profesionales especialistas tengan la capacidad de manifestar el deseo de apoyar a los niños y niñas dentro y fuera del aula, sobre todo a los estudiantes que provienen de familias inmigrantes y que desconocen el idioma (Santos y Lorenzo, 2015).

Sobre el objetivo específico 1.2.2. hay que señalar que en general, en casi todas las comunidades se indica que la metodología que se va a seguir para poder llevar a cabo con éxito la medida de Español como Segunda Lengua, es la de realizar unos procedimientos que sean individualizados para cada escolar y que todas las actividades que se realicen para conseguir el objetivo final se realicen partiendo de las necesidades de los discentes. Cabe señalar también, que en ninguna comunidad se indica que se vayan a tener en cuenta los conocimientos previos de los discentes a la hora de organizar la metodología, cosa que como indica Jordan (2010), los centros escolares tienen que mejorar y partir de los conocimientos culturales que todos los niños y niñas poseen.

Por tanto, de las conclusiones se puede destacar que en las Comunidades Autónomas como Madrid, Andalucía, Castilla La Mancha y Murcia no se especifica la metodología que utilizan con el alumnado usuario de la medida analizada, por lo que se propone como mejora introducir metodologías concretas para poder trabajar de forma óptima la medida de Español como Segunda Lengua.

En definitiva, es muy importante tener en cuenta que de los profesores/as, del alumnado, del entorno social y del familiar depende que las escuelas sean lugares idóneos donde se desarrolle el aprendizaje intercultural y se adquiera el

español como Segunda Lengua. Por ello, el papel de la escuela, tiene gran relevancia, siendo un componente imprescindible que puede hacer que se consiga una sociedad más justa, equitativa y enriquecedora para todos sin que exista ningún tipo de exclusión. (Leiva, 2015).

Referencias

Arnáiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el 2000: revista de formación del profesorado*, (5), 15-19.

Arroyo, M. (2013). Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (2), 144-159.

Banks, J. A. (2009). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York y London: Routledge.

Cernadas, F., Santos, M. y Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 555-570.

Circular de la dirección general de innovación y centros educativos por la que se dictan instrucciones referidas al funcionamiento de las Aulas de Dinamización Intercultural para el curso 2017-2018. Recuperado de https://www.educantabria.es/docs/centros/descarga_documentos/instrucciones_17_18/Instrucciones_ADIs__2017__2018__DEF.pdf

Circular sobre la atención educativa al alumnado con incorporación tardía al sistema educativo español. -Centros docentes públicos- Curso 2017/2018. Recuperado de https://www.educastur.es/documents/10531/40286/2017_11_Circular+al

umnado+incorporac+tard%C3%ADa_publicos_2017.pdf/d0e603f5-
ee90-4566-aad9-3b73bc7fb8ff

Del Hoyo, V. (2015). *Español como segunda lengua*. (Trabajo Fin de Grado).
Universidad de Cantabria, Cantabria.

Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho.
Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una
revolución pendiente. *Educación*, (12), 26-46.

Escarbajal, A. (2017). La inclusión educativa del alumnado extranjero: políticas
educativas de calidad y equidad. *Revista Científica Internacional-
Universidad Tecnológica Intercontinental*, 4 (1), 17-44.

Fernández, J. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto
educativo. *Educación y educadores*, 7, 33-44.

Generalitat de Catalunya. (2005). Plan para la lengua y la cohesión social.
Recuperado de [https://ec.europa.eu/migrant-
integration/?action=media.download&uuid=2A5A0F22-066F-5CBB-
280E4167A7B01DEF](https://ec.europa.eu/migrant-integration/?action=media.download&uuid=2A5A0F22-066F-5CBB-280E4167A7B01DEF)

Hernández, F. e Izquierdo, T. (2015). Estadística descriptiva. En F. Hernández,
J. Maquilón, J. Cuesta, y T. Izquierdo (Ed.), *Investigación y análisis de
datos para la realización de TFG, TFM y tesis doctoral*. Murcia:
Compobell.

Instrucciones de 16 de septiembre de 2002, de la Secretaria General de
Educación por la que se dictan normas para la puesta en funcionamiento
del Plan Experimental de Mejora para Centros Escolares de Atención

Educativa Preferente durante el curso escolar 2002/2003. Recuperado de <http://sauce.pntic.mec.es/falcon/instrcaep.pdf>

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. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/espanol-extranjeros/programa-aliso>

Instrucciones de la Viceconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan las Aulas de Enlace del programa “Escuelas de Bienvenida” para la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Curso 2006-2007. Recuperado de <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobtable=MungoBlobs&blobcol=urldata&blobkey=id&blobheadervalue1=filename%3D37+Instrucciones+Viceconsejer%C3%ADa+de+Educaci%C3%B3n.pdf&blobwhere=1158631109148&blobheadername1=Content-Disposition&ssbinary=true&blobheader=application%2Fpdf>

Instrucciones de la Viceconsejería de educación de la Comunidad de Madrid por las que se regulan la escolarización y las Aulas de Enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros. Recuperado de http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/impresos_pdf/Instrucciones_ae_0809.pdf

Instrucciones del Viceconsejero de Educación a los centros públicos de Educación Primaria y Secundaria sobre los Proyectos de Refuerzo Lingüístico para la atención al alumnado inmigrante de reciente

incorporación. Recuperado de
http://www.osakidetza.euskadi.eus/contenidos/informacion/dif6/es_2081/adjuntos/Refuerzoalumnadoinmigrante_c.pdf

Jordan, W. (2010). Defining equity: multiple perspectives to analyzing the performance of diverse learners. En Luke, A., Green, J. Y Kelly, G. (Eds.). *Review of research in education* (Vol. 34, pp. 142-178). Washington: AERA.

Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y de la comunidad educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia. Número Monográfico, Octubre*, 8-31.

Leiva, J. (2015). La educación intercultural. Construyendo escuela en la comunidad y comunidad en la escuela. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 63-83). Madrid: Narcea.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158- 17207.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

López, M. (2008). La integración de lengua y contenido en E/L2 en el ámbito escolar: modelos e implicaciones. *Centro Virtual Cervantes*, 1-9.

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España. Madrid: CIDE.

Orden del consejero de Educación y Cultura de día 14 de junio de 2002, por la cual se regula la elaboración y ejecución del Programa de acogida lingüística y cultural dirigido al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo de las Illes Balears que cursa estudios en los institutos de educación secundaria. *Boletín Oficial de las Islas Baleares*, 80, 4 de julio de 2002, pp. 101-103.

Orden de 08-07-2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regulan con carácter experimental la estructura, funcionamiento y modelo de intervención de los Equipos de Apoyo Lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado en la Comunidad de Castilla-La Mancha. *Diario Oficial Castilla-La Mancha*, 88, 19 de julio de 2002, pp. 10858-10859.

Orden de 20 de febrero de 2004 por la que se establecen las medidas de atención específica al alumnado procedente del extranjero. *Diario Oficial de Galicia*, 40, 26 de febrero de 2004, pp. 2628-2631.

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 Oficial de la Región de Murcia*, 301, 31 de diciembre de 2005, pp. 29438-29453.

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. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 33, 14 de febrero de 2007, pp. 7-11.

Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 123, 21 de junio de 2007, pp. 15401-15408.

Orden de 18 de octubre de 2007, de la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, por la que se regula la impartición del programa específico de Español para Extranjeros y se proponen orientaciones curriculares. *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 256, 6 de noviembre de 2007, pp. 30710- 30725.

Resolución de 13 de Septiembre de 2001 de la Dirección General de Enseñanzas de Régimen Especial y Atención a la Diversidad, por la que se dictan medidas para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Murcia, *CARM*, 13 de septiembre de 2001, pp. 1-36.

Resolución de 25 de noviembre de 2004, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se da publicidad al Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Ciudad de Melilla, para el desarrollo de diversos programas de interés mutuo centrados en acciones de compensación educativa y de formación profesional de jóvenes y

adultos desfavorecidos. *Boletín Oficial del Estado*, 302, 16 de diciembre de 2004, pp. 41127-41129.

Resolución de 29 de mayo de 2007, de la dirección general de política educativa, por la que se aprueba, con carácter experimental, el programa de atención a la diversidad “Aulas de español para alumnos inmigrantes” en los centros de educación infantil y primaria y en los institutos de educación secundaria que escolarizan alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma. Recuperado de www.educaragon.org/files/resolucion%20ta%202007.doc

Resolución 300/2008, de 27 de junio, de la Directora General de Ordenación, Calidad e Innovación, por la que se dictan instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del Programa de Inmersión Lingüística para la enseñanza de la lengua vehicular al alumnado de origen extranjero escolarizado en los Institutos y Centros de Educación Secundaria de la Comunidad Foral de Navarra. *Boletín Oficial de Navarra*, 103, 22 de agosto de 2008, pp. 1-10.

Resolución de 2 de abril de 2012, de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes, por la que se convoca la solicitud de los programas de compensación educativa y los programas PROA y PASE para el curso 2012-2013. *Diario oficial de la Comunidad Valenciana*, 6753, 13 de abril de 2012, pp. 10007-10036.

Resolución de 19 de junio de 2017, de la Dirección General de Educación por la que se establecen las características generales de las Aulas de Inmersión Lingüística en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de

la Comunidad Autónoma de la Rioja en el curso académico 2017/2018. Recuperado de https://www.larioja.org/edu-atendiversidad/es/normativa_2/rrresoluciones-instrucciones.ficheros/991085-Resoluci%C3%B3n%20AIL%202017-18.pdf

Sáez, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de educación*, (339), 859-881.

Santos, M. (2010). El aprendizaje cooperativo y la ecología de la acción educativa intercultural. En H. Jacobo (Coord.), *Complejidad, comunidades docentes y formación de profesores* (pp. 91-120). México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Santos, M. y Lorenzo, M. (2015). El éxito educativo desde la pedagogía intercultural. Formación con valor añadido para un mundo global. En A. Escarbajal (Ed.), *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 63-83). Madrid: Narcea.