

Alumnado inmigrante y competencia plurilingüe en la escuela inclusiva¹

Felix Etxeberria², Joxe Garmendia, Hilario Murua & Elisabete Arrieta,
Universidad País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (San Sebastian)

Resumen

Este trabajo trata sobre la acogida del alumnado inmigrante en la enseñanza primaria, con una atención particular al alumnado inmigrante recién llegado y especialmente en lo que respecta al aprendizaje de la(s) lengua(s) de acogida, su adecuación al ritmo académico de la clase ordinaria y su integración social y afectiva.

Para ello comenzamos por posicionarnos en el marco de la escuela inclusiva. Posteriormente realizamos un recorrido sobre la situación bilingüe y la investigación sobre los programas de inmersión lingüística.

Hemos hecho también una revisión de la literatura científica sobre la brecha lingüística y académica existente entre el alumnado nativo e inmigrante, constatando que el alumnado nativo obtiene, en casi todos los casos, puntuaciones por encima del alumnado inmigrante. A continuación, intentamos responder a la pregunta relativa al tiempo necesario para que el alumnado inmigrante consiga el nivel de competencia lingüística en la(s) lengua(s) de la escuela que le permita recorrer un itinerario de éxito académico en la misma. Analizamos así mismo el papel que juega en la consecución del éxito escolar y la integración social la lengua de casa, de la familia.

Posteriormente mostramos la investigación empírica comparativa que hemos realizado en Cataluña, Euskadi y Francia, con una muestra de algo más de 50 profesores en cada uno de esos territorios. En cuanto a los aspectos negativos relativos al alumnado en el aula de acogida, se subrayan las dificultades para conseguir el nivel de competencia lingüística de la(s) lengua(s) de acogida y el abandono de la lengua y cultura de origen, las limitaciones para lograr el nivel académico del grupo de la clase ordinaria y los obstáculos para una buena integración. En la vertiente positiva se destacan la ayuda personal al alumnado recién llegado para superar la angustia y el estrés inicial.

Terminamos nuestro artículo con unas conclusiones, de las que se derivan unas propuestas básicas para la elaboración de programas de educación con alumnado inmigrante y especialmente en lo relativo al aprendizaje de la(s) lengua(s) de la escuela y la lengua de casa, el logro académico y la integración social y afectiva del alumnado.

Palabras clave: Educación inclusiva; plurilingüismo; alumnado inmigrante; recién llegado; aula de acogida; éxito escolar; formación del profesorado

¹ Este artículo es uno de los resultados del trabajo del Grupo de Investigación "Donostia Research on Education And Multilingualism" (DREAM), apoyado por la Universidad del País Vasco [IT-714-13], y el proyecto "La competencia plurilingüe en el contexto escolar" apoyado por el Ministerio español de Ciencia e Innovación [EDU2015-63967-R].

² fetxeberrria@ehu.eus

Abstract

This work deals with the reception of immigrant students in primary education, with particular emphasis on newly arrived immigrant students and especially in regards to the learning of the host language(s), its adaptation to the academic rhythm of the ordinary class and its social and affective integration.

To this end, we begin by positioning ourselves within the framework of the inclusive school. Subsequently, we look at the bilingual situation and the research on linguistic immersion programmes.

We have also carried out a review of the scientific literature about the linguistic and academic gap between native and immigrant students, noting that native students obtain, in almost all cases, scores greater than immigrant students. We try to answer the question regarding the period necessary for immigrant students to achieve the level of linguistic competence in the language(s) of the school in order to follow an itinerary of academic success therein. We also analyse the role played by the home language, the language of the family, in the achievement of school success and social integration.

Later we present the comparative empirical research that we undertook in Catalonia, the Basque Country and France, with a sample of just over 50 teachers in each of these territories. Regarding the negative aspects relating to students in the host classroom, we must emphasize the difficulties in achieving the level of linguistic competence in the host language(s), the abandonment of the language and culture of origin, the limitations to achieving the academic level of the group in the ordinary class, and the obstacles to good integration. Emphasising the positive side, notable is the personal help provided for newly arrived students in order to overcome anguish and initial stress.

The conclusions of our article give rise to some basic proposals for the elaboration of education programmes with immigrant students, especially regarding the learning of the school language(s) and the home language, academic achievement and the social and affective integration of the students.

Keywords: Inclusive education; multilingualism; immigrant pupils; newly arrived immigrant students; reception class

1. La educación inclusiva

Por diversas razones -económicas, culturales, sociales, históricas-, las familias inmigrantes tienden a concentrarse en determinados barrios de las ciudades y en determinadas escuelas, generalmente públicas. Esta es una realidad presente en casi todos los países que tienen inmigración, y aparece como un problema también en el País Vasco, Cataluña, resto de España y Francia

En muchos países el alumnado inmigrante tiende a concentrarse en las mismas escuelas y cuando más de un cuarto de los estudiantes son inmigrantes, el alumnado de dichas escuelas tiende a obtener un rendimiento en matemáticas 18 puntos peor que aquellos que no son inmigrantes. (OCDE, 2015, p. 57)

Respecto al tratamiento de las diferencias culturales y económicas por parte de la escuela, la atención a la diversidad con respecto al alumnado inmigrante debe tener como tarea prioritaria la doble perspectiva que aglutina las dos grandes dificultades para una mejor integración social y educativa: por una parte, las diferencias debidas al origen, la lengua, la cultura, los hábitos, la escolarización y, por otro, lado las diferencias debidas a la desigualdad económica, es decir, las dos caras de una misma realidad.

Además, para que se produzca una adecuada política de tratamiento de la diversidad sociocultural con el alumnado inmigrante es necesario que el centro educativo tenga una estrategia para el

tratamiento de la diversidad en general: cultural, de género, actitudinal, dificultades cognitivas, sensoriales, movilidad. Se trata de crear “un entorno escolar inclusivo y una comunidad de clase inclusiva” (Coelho, 2006, p. 113)

El núcleo del concepto de una educación inclusiva reside en la necesidad de la eliminación de los obstáculos para la participación de todos los educandos en el aprendizaje, ocupándose de las causas y consecuencias de la discriminación, la desigualdad y la exclusión en la educación (Ainscow, 2001; Elboj y otros, 2002; Echeita y Ainscow 2011; Booth y Ainscow, 2015; Echeita, 2017).

Por otra parte, lo que se plantea en el trasfondo de las relaciones entre lenguas es un conflicto de poder, que la escuela debe saber resolver y democratizar (Cummins, 2002; Bourdieu, 2005; Gramsci, 2002; Bernstein, 2001). Es necesario repensar la relación de poder entre la lengua dominante (por ejemplo, el castellano en Euskadi) y la lengua minorizada (euskara), pero también la relación entre la lengua oficial (euskara) y las lenguas de los inmigrantes (árabe, rumano, portugués).

1.1 Bilingüismo y educación en el País Vasco y en otros países

Los estudios del País Vasco (Zalbide y Cenoz, 2008; Autor, 2001, 2015a, 2015b), Canadá (Cummins, 2001; Baker, 1988), Cataluña (Vila, 1998, 2008), y otros, vienen a demostrar que la educación bilingüe es beneficiosa porque consigue que los alumnos aprendan dos lenguas a la vez (castellano-inglés, castellano-euskara, inglés-francés, castellano-catalán) sin que por eso sufran otras materias del currículo escolar.

A partir de los años 90, con la llegada de nuevas familias inmigrantes al País Vasco, los alumnos alófonos, que hablan otra lengua distinta del euskara y del castellano, son escolarizados en las mismas aulas, pero para ellos supone un modelo de submersión, es decir, deben aprender las dos lenguas de la escuela, sin que su lengua familiar reciba casi ninguna atención o reconocimiento. Para los alumnos alófonos se trata en realidad de un modelo de doble submersión educativa. La lengua de casa (p. ej., árabe, rumano, portugués) no entra dentro de los objetivos de la escuela vasca, no es lengua conocida por el profesorado, ni por los alumnos en general, ni es lengua del currículo, ni es oficial en el país, ni la conoce la ciudadanía, ni tiene prestigio social, ni existen materiales y textos en esa lengua, ni está apoyada por profesores entusiastas y padres implicados en su lengua familiar. Con distintas variantes, esta situación se puede observar también en los otros territorios examinados.

“Immersion education” will be used to describe the first sense of the term —a planned program aimed at bilingual (L1+L2) development —while “immersion” or “submersion” will be used to refer to the exclusive use of students’ second language (L2) as a medium of instruction with the goal of developing proficiency only in the language of instruction. (Cummins, 2009, p. 2)

Esta realidad de nuestras escuelas choca directamente con las pautas señaladas por el Consejo de Europa (2007 y 2015) que abogan por un modelo plurilingüe e intercultural para el tratamiento integrado de las lenguas y la incorporación de todas ellas -de la escuela, de casa, de origen inmigrante- en una propuesta curricular coherente y global, con una perspectiva integradora (Generalitat de Catalunya, 2018).

1.2 Alumnado inmigrante en el País Vasco, Cataluña y Francia

La inmigración hacia Europa se ha triplicado desde los años 60 del siglo pasado hasta la actualidad. Algunos países tienen una larga historia de inmigración y otros han experimentado un crecimiento sin

precedentes en la última década. Educar con alumnado inmigrante se ha convertido en una importante parte de la realidad en un número creciente de escuelas europeas (European Commission, 2013).

Solamente desde hace pocas décadas existen estadísticas sobre el alumnado inmigrante en Europa y España, y la tendencia que nos muestran es que la población de origen extranjero sigue aumentando año tras año. En general, los países miembros de la OCDE han aumentado el porcentaje de alumnado inmigrante del 9,4% en 2006 al 12,5% en 2015. Según la OCDE (2015), en algunos países ese incremento es mayor (España, Suecia, Reino Unido, Italia, Noruega, Bélgica) y en otros es menor (Francia, Alemania).

La media española de alumnado extranjero es del 8,5 % (MECD, 2017) y en algunas Comunidades Autónomas, como Baleares, La Rioja, Cataluña y Aragón, se eleva por encima del 12%. En otras regiones, como Galicia, Extremadura y Asturias, se sitúa por debajo del 5%. El País Vasco tiene una tasa del 7,2% de alumnado extranjero en sus aulas (Gobierno Vasco, 2017).

2. La brecha lingüística y académica entre el alumnado nativo e inmigrante

Es una constatación el hecho de que el alumnado inmigrante obtiene, por lo general, peores resultados que el alumnado no inmigrante -nativo o autóctono- en la competencia lingüística escolar. Al igual que Cummins (2001) en Canadá, Querol y Huguet (2010), así como otros autores (Vila, 2008; Oller y Vila, 2008; Navarro y Huguet, 2010 y 2012), han llegado a similares conclusiones en Cataluña: los resultados en castellano y catalán son por lo general más bajos para el alumnado inmigrante. En el País Vasco, Luna (2011) constata las grandes diferencias que se dan entre los niveles de euskara y castellano obtenidos por el alumnado autóctono y el inmigrante, subrayando el hecho de que las diferencias a favor de los escolares nativos en 4º de primaria tienden a incrementarse en 2º de ESO. Etxebarria (2015a) ha evidenciado también las diferencias de competencia oral en lengua vasca entre el alumnado nativo e inmigrante, siempre a favor del alumnado nativo.

Es también un hecho comprobado el que los resultados académicos obtenidos por el alumnado inmigrante se encuentran por debajo de las puntuaciones del alumnado nativo (OCDE, 2015, 2018; Schleicher, 2015; Stanat y Edele, 2016). Las diferencias de puntuación en lectura, matemáticas y ciencias se sitúan en torno a los 30 puntos en general, lo cual supone aproximadamente un año de retraso para el alumnado inmigrante, en relación con el alumnado nativo.

En el caso de España, con un porcentaje de alumnado inmigrante similar al de la media de la OCDE (9%), las diferencias de puntuaciones en competencia lectora son mucho mayores y en lo que concierne al País Vasco, Cataluña y Francia, esa ventaja se duplica. Si en España esta ventaja a favor de los nativos se eleva a los 50 puntos, en Francia ronda los 65-70 puntos y en el País Vasco y en Cataluña alcanzan los 75-80 puntos por encima en las tres áreas examinadas. Esta diferencia de puntuación supone, aproximadamente, de dos a tres años de retraso para el alumnado inmigrante en el periodo escolar.

Los estudiantes de origen inmigrante, especialmente los inmigrantes de primera generación, tienden a tener un bajo rendimiento en la escuela (OCDE, 2015, 2018), un 3,3 mayor número de probabilidades de repetir curso, así como una mayor tendencia a abandonar los estudios, a cambiar prematuramente a formación profesional, a estar en aulas con alumnado desaventajado, y a sufrir peores condiciones psicológicas, menor satisfacción respecto a la vida, mayor ansiedad relacionada con las tareas escolares y más débil sentimiento de pertenencia a la escuela (OCDE, 2018).

2.1 Lengua familiar: Problemática en la educación con inmigrantes, teoría del hándicap y fatalismo educativo

El Consejo de Europa y la Comisión Europea han sido muy prolíficos a la hora de elaborar recomendaciones, directivas y otros documentos que acreditan una defensa de las políticas lingüísticas que promueven objetivos específicos para mejorar el dominio de las lenguas, entre ellas las lenguas de la escuela, la lengua minoritaria o regional, la lengua de la inmigración y las lenguas extranjeras (Council of Europe, 2010, 2014, 2016; Commission Européenne, 2008, 2009, 2012). Un aspecto común en estos textos es que se defiende el aprendizaje de la(s) lengua(s) de enseñanza, de la escuela, como un medio de conseguir un buen nivel de competencia académica y evitar el fracaso escolar, pero también se aboga por el aprendizaje de la lengua familiar o de la lengua regional minoritaria. Además, se subraya la necesidad de aprender una o dos lenguas extranjeras.

Según la OCDE (2015), existen dos importantes barreras que marcan el futuro de los estudiantes: el nivel socioeconómico de la familia y la lengua de casa. Este documento subraya reiteradamente que esas dos variables explican el que en muchos países del mundo los alumnos de origen inmigrante obtengan puntuaciones más bajas que sus compañeros nativos (OCDE, 2015, p. 33, fig. 4.3). Sin embargo, esa diferencia de puntuaciones se reduce cuando descontamos el efecto del estatus socioeconómico (OCDE, 2015, p. 58), porque “esa diferencia de estatus explica solamente en parte por qué muchos estudiantes inmigrantes rinden peor que los no inmigrantes”. Si descontamos el efecto de la variable socioeconómica, la diferencia general de los países de la OCDE (2015) baja a menos de la mitad (de 34 a 21 puntos). Pero, lo que no subraya el informe es que en muchos países esa diferencia desaparece (Canadá, EE.UU., Australia, Hungría, Israel). También Stanat y Christensen (2006) afirman que la diferencia de resultados académicos desaparece cuando se controla el nivel socioeconómico de la mayoría de países (10 de 14) miembros de la OCDE.

Una situación similar se muestra en relación con la lengua familiar (OCDE, 2015); el informe afirma que, además de la influencia del nivel socioeconómico, muchos estudiantes inmigrantes deben enfrentarse a la barrera lingüística, puesto que hablan en casa una lengua distinta a la de la escuela. Según la OCDE (2015, p. 59), de media, el 64% de los alumnos inmigrantes de la primera generación y el 41% de los de la segunda generación hablan una lengua en casa que no es la lengua de enseñanza. El informe muestra que la ventaja en lectura, a favor del alumnado nativo, es de casi 40 puntos. Pero también en este caso, si descontamos el efecto de la lengua de casa, el desfase de puntuación en lectura entre alumnos de primera generación inmigrante y los no inmigrantes se reduce considerablemente (pasa de 40 puntos a 20) en la mayoría de los países (p. 60, fig. 4.5). Si analizamos con más detalle, en EE.UU., Hungría, Australia, Singapur y Nueva Zelanda esas diferencias desaparecen en la práctica.

La conclusión evidente que parece desprenderse de este texto de la OCDE es que lo importante es acelerar el proceso de aprendizaje de la lengua de la escuela (L2), relegando la lengua de familia (L1), porque

a pesar de que el apoyo a la lengua familiar puede facilitar una educación intercultural y una mayor identificación con su comunidad, no está claro que sea necesario tener una buena competencia en la lengua familiar para conseguir buenos niveles en la lengua de la escuela. Por otra parte, pocos países siguen esta política de apoyo a las lenguas de origen, especialmente si tenemos en cuenta las dificultades para esta tarea: elevados costos y dificultad para encontrar profesores y materiales adecuados. (OCDE, 2015, p. 95)

Estos argumentos son utilizados también por otros autores (Driessen, 2004; Stanat y Christensen, 2006; Christensen y Stanat, 2007; Esser, 2006; Leseman, 2007; Schleicher, 2015; Nusche, 2009). Estos

autores y el Informe OCDE (2015) empiezan por plantear el problema, incluso con títulos constructivos y sugerentes: “Helping immigrant students to succeed at school – and beyond” (Schleicher, 2015, p. 12), “Education policies to help integrate immigrant students” (OCDE, 2015, p. 93), “Valuing the mother language” (Nusche, 2009, p. 26-28), pero en sus conclusiones la lengua y cultura de origen apenas tiene cabida.

Un paso adelante dan algunos de estos autores al sentenciar que esas grandes diferencias “sugieren que los estudiantes inmigrantes tienen pocas oportunidades para aprender la lengua de instrucción e incluso atribuyen al uso de la lengua familiar una influencia negativa” (Stanat y Christensen, 2006, p. 154) y “porque reduce la motivación y el éxito en el aprendizaje de la lengua de acogida” (Esser, 2006, p. 69).

Sin embargo, Agirdag y Vanlaar (2016) defienden, en una investigación realizada con los datos PISA 2012 de 18 países, 5000 escuelas y 120.000 estudiantes, que “la lengua de casa por sí misma no es la causa del menor rendimiento del alumnado inmigrante. En algunos países, hablar la lengua minoritaria a menudo en casa, en la práctica está relacionado con un mejor rendimiento en matemáticas y lectura” (Agirdag y Vanlaar, 2016, p. 12). Esta investigación contradice el punto de vista oficial del informe de la OCDE. Por lo tanto, la variable dicotómica ‘lengua de casa–lengua de la escuela’ es insuficiente para explicar estas diferencias.

Es evidente que existen distintos niveles de rendimiento entre alumnado inmigrante y nativo, pero hay todavía mucho que afinar a la hora de explicar a fondo qué es lo que ocurre tras esa diferencia.

2.2 De la fatalidad a la inclusividad

El margen de maniobra de algunos países y dentro de cada país entre las regiones y los centros escolares es grande. Existen, además, otras variables, como el apego o la afición a la lectura, que pueden explicar esas variaciones en mayor medida que las variables analizadas en los informes PISA (OCDE, 2004; Gutrie, 2004; Krashen, 2004; Sullivan, y Brown, 2013). Los datos del apego a la lectura entre los jóvenes de 15 años en 27 países muestran que:

Los alumnos de origen socioeconómico más desfavorable están en general menos apegados a la lectura. Sin embargo, un número considerable de alumnos desventajados se encuentran entre los más interesados y aficionados lectores, y tienden a puntuar bien en lectura. Por lo tanto, el grado de implicación lectora es mejor predictor del rendimiento en lengua que su nivel socioeconómico, indicando que cultivando el interés del alumnado por la lectura se pueden superar las desventajas familiares. (OCDE, 2004, p. 8)

Cummins (2017) afirma que existe evidencia científica para relacionar el apego a la lectura y el éxito escolar y señala que la motivación o la afición lectora puede ser una variable para el análisis del rendimiento en la escuela, con mayor peso incluso que el índice socioeconómico y la lengua de casa:

The research reviewed in this paper demonstrates clearly that students who engage in extensive reading (and writing) develop stronger reading comprehension skills. This is particularly the case for low - income students (many of whom are EL) who may have limited access to books and other forms of print outside of school” (Cummins, 2017, p. 7)

3. ¿Qué programas de Lengua y Cultura de Origen (LCO) existen en Euskadi?

En el País Vasco han existido históricamente dos programas institucionales para promover la lengua y cultura de origen: el programa de ‘Lengua Árabe y Cultura Marroquí’ y el programa de ‘Lengua y

Cultura Portuguesa' (Etxeberria, 2008). Son programas que tuvieron cierta presencia en los años 90, pero en la actualidad han visto reducida su presencia a niveles casi testimoniales. El programa de lengua y cultura portuguesa ha pasado a ser en algunos pocos centros una asignatura optativa de la etapa secundaria.

Según el 'II Plan de Atención Educativa al alumnado inmigrante' en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020:

En cuanto a programas institucionales para cultivar la lengua y cultura de origen de nuestro alumnado, a día de hoy están en marcha dos programas acordados con los Gobiernos respectivos: *Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM)* y *Lengua Cultura y Civilización Rumana (LCCR)*, este último a modo de experiencia piloto, a la espera de la firma de un Convenio entre el Departamento y la Embajada del Gobierno Rumano. (Gobierno Vasco, 2017)

En realidad, el 'Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí' apenas cuenta con uno o dos profesores a tiempo parcial, en ámbito extraescolar, y el programa LCCR, de lengua y cultura rumana, es algo que está todavía en fase de constitución. Para decirlo en otras palabras, no existe una oferta real en relación al uso de las lenguas y culturas de origen inmigrante en la escuela vasca.

3.1 ¿Cuánto tiempo le cuesta al alumnado inmigrante aprender la lengua de la escuela y qué papel juega la lengua de la familia?

Ya en los años 80, los primeros estudios de Cummins (2001) indicaban que el aprendizaje de la lengua de la escuela, a nivel coloquial, por parte de los alumnos inmigrantes, necesita entre 2 y 3 años, y que la adquisición de la competencia académica en dicha lengua requiere de 5 a 7 años adicionales y, en algunos casos, mucho más. Otros autores, entre los que destacamos a Hakuta y otros (2001), Collier (1987), Gandara (1999), Maruny y Molina (2000), Warman y Worswick (2001), Grissom (2004), Levin y Shohamy (2008), Hill (2004), Slama (2014), Thompson (2015) y Estrada (2018), han seguido la misma línea de investigación y han llegado a similares conclusiones.

También en España se han realizado algunas investigaciones que van en esa dirección y valoran el tiempo necesario para que el aprendizaje de la lengua de la escuela adquiera el nivel adecuado para seguir los aprendizajes dentro del aula: Huguet, Navarro y Janés (2007), Oller y Vila (2008).

Este conocimiento científico relativo al tiempo necesario para adquirir las competencias básicas en comunicación interpersonal (CBCI) y las competencias académicas en la lengua de la escuela (CALE) parece gozar de una fuerte consistencia científica en cuanto al número de alumnos examinados y evaluados (cientos de miles) y al periodo de tiempo de la evaluación longitudinal (9 y 12 años en algunos casos). Hill (2004) siguió el rastro de 1.300.000 estudiantes y Thompson (2015) examinó el progreso de 200.000 escolares. Ambas investigadoras analizaron, en el distrito escolar de Los Ángeles (California), la situación del alumnado que ingresa a la edad de 5 años en el nivel preescolar y necesita adquirir el nivel de inglés adecuado para ser considerado como competente y poder continuar las enseñanzas académicas en dicha lengua de un modo satisfactorio. Basan sus hallazgos en la evaluación de los Test de desarrollo del lenguaje que se realizan en algunos estados, como el 'California English Language Development Test' (CELDT), analizando la evolución del alumnado que entra en el nivel preescolar a la edad de 5 años y termina la etapa primaria a los 14 años.

Siguiendo las investigaciones realizadas en California por estas autoras, Hill (2004) y Thompson (2015), se concluye que el desarrollo de la competencia plena en inglés requiere habitualmente entre 4 y 7 años. Sin embargo, tras 9 años escolarizados en el distrito de Los Ángeles, aproximadamente un cuarto de los alumnos no consigue ser reclasificado como competente en inglés. Al parecer, existe un

nivel o umbral de logro o reclasificación durante los cursos superiores de la enseñanza primaria y los estudiantes que no lo consiguen en ese intervalo difícilmente llegan a lograrlo al final de dicha etapa primaria.

Otra hipótesis defendida por Cummins (2001) es la de la ‘Interdependencia Lingüística’, según la cual el desarrollo de la L2, lengua de la escuela, depende en parte del desarrollo de la L1, lengua de origen inmigrante o lengua de casa. Esto es debido a que hay una transferencia de las habilidades y competencias de una lengua hacia la otra y a la inversa. Esta segunda hipótesis tiene también mucha trascendencia porque permite romper los esquemas convencionales en educación, según los cuales hay que separar las lenguas e incidir en la lengua de la escuela -relegando la lengua de casa- y buscar metodologías más acordes con la convivencia de las dos lenguas en juego.

El principio de ‘Interdependencia Lingüística’, es decir el beneficio que proporciona un alto nivel en la LX sobre la LY y viceversa, también se confirma en esos estudios longitudinales llevados a cabo por Hill y Thompson. Transcurridos los 9 años desde el ingreso en preescolar hasta el final de la enseñanza primaria, los alumnos que iniciaron su escolaridad con buen nivel en las dos lenguas, L1 y L2, consiguieron ser recalificados como de elevada competencia en inglés en una proporción más alta que aquellos que solo tenían al ingreso una de las lenguas, o ninguna de ellas, con buen nivel.

Sin embargo, podemos afirmar que ninguna de las dos propuestas básicas, los niveles lingüísticos y la presencia de la L1 en la escuela, se cumplen en los panoramas educativos de los territorios analizados en este trabajo. Lamentablemente, no se tienen en cuenta estos hallazgos y se continúa actuando como si desde hace 40 años no se supiera que los problemas y dificultades con el alumnado inmigrante tienen mucho que ver con la buena planificación, los tiempos escolares y la presencia de la L1 en la escuela. Tampoco se libra de la crítica, como ya hemos visto más arriba, el Informe PISA de la OCDE (2015), porque apuesta por la inmersión lo más temprana posible, dejando de lado el apoyo a la lengua familiar, L1.

3.2 Los planes y aulas de acogida, atención al alumnado inmigrante recién llegado

Desde el Consejo de Europa (European Commission, 2013) se advierte sobre esta nueva situación en Europa y las respuestas que se están ofreciendo en diferentes países. Este documento del Consejo de Europa subraya que en la mayoría de los estudios e informes, principalmente PISA, se proporcionan los datos relativos al rendimiento académico del alumnado inmigrante, tanto de primera como de segunda generación, pero no se tiene en cuenta al alumnado inmigrante recién llegado (niños y niñas que acceden al centro escolar en cualquier época del año, escolarizados en otros países, o sin escolarización previa, desconociendo la lengua de la escuela), que constituye un subgrupo no bien identificado todavía y para el que no hay una estrategia educativa definida. De hecho, no están definidos en los estudios PISA, pero poseen características específicas dentro del alumnado inmigrante, puesto que tienen más bajos resultados académicos, más dificultades para acceder a la educación de calidad, participan menos en la educación pre-primaria, son más propensos a abandonar la escuela antes de completar la educación secundaria, y asisten en mayor proporción a clases en las que se atiende a alumnado en desventaja social.

Las escuelas de acogida, en muchos casos, han tenido que enfrentarse al reto de incorporar a sus aulas ordinarias a chicos y chicas que vienen de otros países y que en muchos casos no hablan la lengua, o las lenguas, de la sociedad de acogida. Tanto en Europa como en otros espacios se movilizan los recursos y las iniciativas para intentar responder a estas nuevas realidades. Las aulas de acogida o aulas “especiales” se crean con el fin de facilitar y garantizar la incorporación tardía de los alumnos

extranjeros en el sistema educativo y, para ello, se dictan una serie de normas, decretos, instrucciones, circulares, planes y leyes regulativas de ese proceso (Fernández Echeverría, 2015; Arroyo, 2012; García y otros, 2015; European Commission, 2013).

El objetivo fundamental de casi toda esta normativa es facilitar la enseñanza y aprendizaje de la(s) lengua(s) oficial(es) de la escuela al alumnado recién llegado que la(s) desconoce. En el estado español, estas aulas reciben distintos nombres, según las distintas Comunidades Autónomas o regiones, en los que frecuentemente encontramos las expresiones siguientes: aula, lengua, programa, acogida, refuerzo, enlace, temporales y otras similares.

3.3 Aulas y dispositivos de acogida en Cataluña, País Vasco, Andalucía, Madrid y Francia³

En Cataluña hay 670 profesores de aulas de acogida (Sánchez y Mayans, 2015), en Andalucía hay 217 (Montes Muñoz, 2015; Junta de Andalucía, 2015), en Madrid 69 (García Medina, 2015) y en el País Vasco hay unos 250 (Etxeberria, Garmendia y Murua, 2015) profesores de refuerzo lingüístico.

El informe oficial llevado a cabo por la Generalitat de Catalunya (Sánchez y Mayans, 2015) muestra unos resultados bastante satisfactorios respecto a la escolarización del alumnado inmigrante recién llegado, los resultados académicos y su integración escolar y social. Muchas investigaciones catalanas son críticas con el sistema de acogida, pero al mismo tiempo ven aspectos positivos en su organización y planificación.

En el caso del País Vasco, en donde no existe investigación ni informe oficial al respecto, Etxeberria y otros (2015 y 2018) han mostrado de manera amplia las múltiples carencias que tiene la educación de este colectivo. La ausencia de informes o investigaciones va acompañada de una deficiente selección y formación del profesorado, de falta de materiales y recursos, así como de cualquier tipo de evaluación sobre este alumnado de escolarización tan frágil.

En Francia, el Informe realizado por la Inspección General de la Educación Nacional, para el Ministerio de Educación francés (IGEN, 2009), constata que después de las diversas circulares publicadas a partir de 2002 se han observado progresos sensibles en la puesta en marcha de dispositivos de acogida y escolarización del alumnado recién llegado, gracias al personal responsable bien preparado y del saber-hacer que se viene desarrollando en esta tarea, pero lamenta que:

Existe una disparidad de dispositivos, medios y prácticas que no favorecen la igualdad de oportunidades ni el éxito escolar y que además son mal conocidas y muy poco evaluadas. Además, hay muchas deficiencias y lagunas en dichas políticas. Se constata, en particular, un fallo general de gestión y de inadaptación en los modos de organización de los dispositivos. Los problemas tienen, según el informe, su origen, en parte, en la insuficiente identificación del público al que va dirigido el programa y en la dificultad de determinar el grado de competencia suficiente en lengua francesa para seguir una escolaridad ordinaria. (IGEN, 2009, p. 181)

Más recientemente, en una extensa investigación impulsada por el Institut National Supérieur de Formation et de Recherche sur le Handicap et les Enseignements Adaptés (INS HEA) y el Défenseur des Droits de Francia, después de analizar cuatro academias (departamentos o regiones escolares en

3 Hemos incorporado a nuestro estudio las Comunidades de Andalucía y de Madrid porque hemos encontrado numerosa literatura científica sobre la situación del alumnado inmigrante recién llegado en esas comunidades y nos permite generalizar aún más algunas de las conclusiones elaboradas a partir de Cataluña, País Vasco y Francia. Sin embargo, no hemos llevado a cabo trabajo empírico en Andalucía y Madrid.

Francia) y el seguimiento de más de 300 alumnos en edad de 6 a 16 años, las autoras señalan que, a pesar de la existencia de un cuadro normativo, se evidencian importantes disparidades y desajustes (Armagnague, M. et Rigoni, I., 2018, p. 363):

- Una inclusión en la clase ordinaria no siempre efectiva para estos alumnos, en particular para los menores no acompañados, y un acompañamiento de las familias demasiado limitado.
- Unos medios muy desiguales de los centros de acogida para organizar la escolarización de este alumnado.
- Unos periodos de transición a veces muy largos y unos tiempos de acogida en los dispositivos específicos no siempre adaptados a las necesidades de los niños y diferentes según los distintos centros.
- Una ausencia de formación continua de los enseñantes para hacerse cargo de estos colectivos específicos, de las indicaciones de los contenidos a enseñar y del tiempo de intercambio con el conjunto de los actores afectados.

Estas conclusiones del estudio francés concuerdan en gran medida con el informe de la Inspección General de Educación (IGEN, 2009) y con la investigación llevada a cabo en el País Vasco (Etxeberria, Garmendia y Murua, 2018).

4. Nuestra investigación

Al igual que García y otros (2015), podemos afirmar que la literatura científica sobre las aulas especiales se divide, por un lado, entre quienes consideran este recurso como una medida eficaz y necesaria para facilitar la incorporación al aula ordinaria del alumnado recién llegado que desconoce la lengua de la escuela y, por otro lado, quienes ven en este tipo de agrupaciones el riesgo de convertirse en una vía hacia la exclusión y la segregación educativa y social. En nuestro caso (Etxeberria, Garmendia y Murua, 2018), hemos constatado una mayoría de valoraciones negativas respecto a las aulas de acogida y una proporción menor, aunque importante, de juicios positivos sobre las mismas. La mayoría de estas valoraciones críticas defienden que el aula ordinaria es la que debe hacerse cargo de la incorporación de los alumnos recién llegados e, incluso, muchos van más allá para afirmar que el aula inclusiva y la escuela inclusiva deben implicarse y atender esta nueva forma de diversidad presente en nuestra sociedad.

Nuestra investigación comparativa en Cataluña, Euskadi y Aquitania, con una muestra de algo más de 50 profesores en cada uno de esos territorios, ha utilizado metodología cuantitativa y cualitativa (cuestionarios, ítems abiertos y foros de debate). Hemos encontrado sólidas coincidencias entre los tres territorios. En cuanto a los aspectos negativos relativos al alumnado en el aula de acogida, se subrayan las dificultades para conseguir el nivel de competencia lingüística, el nivel académico del grupo de la clase ordinaria y los obstáculos para una buena integración. En la vertiente positiva se destaca la ayuda personal al alumnado recién llegado para superar la angustia y el estrés inicial.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en nuestra investigación, las principales conclusiones que hemos extraído de nuestro trabajo son las siguientes:

- Falta de coordinación e implicación de los equipos directivos y del claustro.
- Falta de recursos, de materiales, de formación, de apoyo y reconocimiento.
- El profesorado afirma que el alumnado recién llegado recibe una gran ayuda, sobre todo psicoafectiva, reduce su angustia y su ansiedad.
- Se resaltan los pequeños avances en el aprendizaje de la lengua del aula, pero son conscientes de la dificultad para adquirir el nivel de competencia que le permita seguir la marcha de la clase.

- Hay un mayor optimismo respecto a la visión social y la integración del alumnado de acogida.
- En general, la formación inicial y continua del profesorado de acogida es calificada como pobre.
- Se defiende que lo prioritario es la escolarización en el aula ordinaria, aunque en determinadas circunstancias se acepta el aula específica de acogida.

Tras la redacción de los resultados y las conclusiones, nos pusimos de nuevo en contacto con los centros escolares del País Vasco, Francia y Catalunya que participaron en la investigación, para rendir cuentas del trabajo y agradecer al profesorado encuestado su colaboración. Después de presentar las principales conclusiones, el profesorado asistente corroboró las fundamentales afirmaciones:

- Las aulas de acogida, aun con sus limitaciones, son necesarias para realizar la primera inserción del alumnado recién llegado y atenuar la inseguridad y la ansiedad antes de la transición hacia el aula ordinaria. Lo ideal es que la acogida tuviera lugar en el aula ordinaria, pero mientras eso no sea posible se hace necesaria el aula de acogida.
- En el capítulo relativo a las dificultades y obstáculos para la buena marcha de los planes de acogida, el profesorado se ha ratificado en sus respuestas, afirmando que siguen existiendo los mismos problemas que antes y que las valoraciones que se hicieron, en algunos casos hace dos años, siguen igual de vigentes en la actualidad.
- En el caso del País Vasco, ni el 'I Plan' (2011), ni el 'II Plan de Atención Educativa' (Gobierno Vasco, 2017, página 36 y siguientes) han llegado a materializarse plenamente en la práctica. Después de analizar el grado de desarrollo de las "Líneas de acción e indicadores" del II Plan, constatamos que, a comienzos del año 2019, aproximadamente un 90% de dichas líneas de acción e indicadores planificados para ser implementados a partir del curso 2016-2017 no se habían puesto en marcha. La retórica normativa se retroalimenta y perfecciona, pero las medidas concretas siguen sin aparecer en la práctica educativa.
- En cuanto a Francia, las conclusiones del Informe de 2009 parecen seguir vigentes en el estudio realizado en 2018, en cuanto a falta de coherencia, de claridad respecto a la identificación del colectivo afectado, de los niveles de competencia lingüística a conseguir y de la formación del profesorado.

4.1 Comparación de los resultados en el País Vasco, Cataluña y Francia

Considerando los 8 indicadores que, a nuestro juicio, constituyen lo fundamental del sistema de acogida (informes, investigación, selección profesorado, formación inicial y continua, materiales, evaluaciones, disponibilidad y calidad de una página web relativa a los dispositivos de acogida), concluimos que Cataluña se encuentra en el primer nivel de calidad de la escala, seguida en segundo nivel por la región de Burdeos (Nueva Aquitania, Francia) y Andalucía. En un nivel intermedio se encuentra Madrid. Finalmente, en el nivel más bajo de la escala, se encuentra el País Vasco.

Como ya hemos indicado más arriba, debido a la abundante y rica investigación existente, en este último punto hemos incorporado también los datos correspondientes a Madrid y Andalucía, a partir de artículos científicos, informes, estudios y otra documentación disponible en soporte informático de las instituciones. Sin embargo, en estas dos últimas Comunidades Autónomas no hemos llevado a cabo investigación empírica relativa a las encuestas y entrevistas con el profesorado.

El objetivo de la siguiente tabla sobre los indicadores relativos a las aulas de acogida en estas diferentes regiones, departamentos o comunidades autónomas es ofrecer al lector una perspectiva global sobre la calidad de la organización de estas aulas a partir de la presencia (o ausencia) de esos ocho indicadores. Para evaluar cada una de esas dimensiones de la acogida, el equipo firmante de esta

investigación utilizó una escala de 1 (Poco o nada) a 5 (Mucho o excelente). A modo de ejemplo, Andalucía cuenta con excelente investigación científica y un completo informe institucional sobre la situación del sistema de acogida del alumnado inmigrante recién llegado, pero no parece haber resultados sobre la evaluación de esa acogida y la página web institucional sobre el servicio es muy elemental.

	Andalucía (Del Rio, 2015)	Catalunya (Mayans y Sánchez, 2015)	Euskadi (Etxeberria y otros, 2015)	Madrid (García y otros, 2011)	Francia (IGEN, 2009; Armagnague et Rigoni, 2018)
Informes o memorias	4	4	1	2	3
Investigación científica	4	4	1	4	3
Selección profesorado	4 Concurso	4 Concurso	1	1	4 Concurso
Formación inicial profesorado	1	2	1	2	1
Formación continua profesorado	2	4	1	2	2
Materiales y recursos	2	4	1	1	2
Evaluación	1	4	1	1	3
Página web	1	4	1	1	3
Total indicadores	19	30	8	14	21

Fuente: Elaboración de los autores. Valores de 1 (Poco o nada) a 5 (Mucho o excelente).

Tabla 1: Valoración sobre diversos indicadores de las aulas de acogida en diversos territorios

5. Conclusiones. ¿Empezar de cero?

Es indudable que se han estado haciendo muchas cosas en educación inclusiva desde principios de los años 90 hasta ahora, pero muchas de ellas no han pasado de ser meras propuestas, no se han llevado a cabo o no han sido evaluadas. De todo lo analizado en este texto y teniendo en cuenta las investigaciones y evidencias recogidas en el estudio, con referencias a otros autores y otras realidades en distintos países, podemos extraer una serie de conclusiones o pautas para empezar a organizar una propuesta que se apoye en evidencias científicas, que conjugue la investigación sobre el terreno, las prácticas escolares y la consecución del principal objetivo: colaborar en la consecución del éxito escolar y social de todo el alumnado, también del alumnado inmigrante. Las mismas pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Escuela inclusiva, éxito escolar e inclusión. El objetivo principal que planteamos es la consecución del éxito escolar y la inclusión para todos los alumnos, también los inmigrantes. (Consejo Europa, 2013; II Plan Atención Educativa, 2017; Gobierno Vasco, 2018; Coelho, 2006).
- Concentración del alumnado inmigrante. Por diversas razones, económicas, sociales y culturales el alumnado inmigrante tiende a concentrarse en determinados áreas y centros, generalmente públicos y desfavorecidos (OCDE, 2015; ISEI-IVEI, 2014). Este es uno de los primeros y principales obstáculos que una propuesta de educación inclusiva debe superar.
- Formación del profesorado. La figura del profesorado es fundamental en cualquier planteamiento educativo. En el caso del alumnado inmigrante y teniendo en cuenta la complejidad de la tarea de su inclusión escolar y social se hace más importante todavía una buena preparación y cualificación docente.
- Superar el fatalismo del Índice Socioeconómico y la lengua del hogar, porque hay países (Australia, Canadá, entre otros) que superan esas dificultades (OCDE, 2015; Agirdag y Vanlaar, 2016).
- Importancia de la lengua familiar, la L1. Cummins (2001), Thompson (2015) y otros, han demostrado que un buen nivel en la L1 favorece el progreso de la L2, siempre que esta última reúna las condiciones adecuadas para su estudio.
- Tiempo necesario para conseguir la competencia lingüística en la L2. Un primer nivel de competencia lingüística (hablar coloquialmente) en la L2 se adquiere en 1 a 2 años. El nivel de competencia más elevado, para el seguimiento de la actividad académica del aula, necesita de 5 a 7 años más (Cummins, 2001; Thompson, 2015).
- Niveles de competencia lingüística en L1 y L2. Uno de los principales problemas a la hora de planificar los aprendizajes del alumnado inmigrante es el de establecer claramente cuáles son los objetivos de cada etapa, conforme con las directrices del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Conseil de l'Europe, 2016).
- Apoyos, materiales y andamios. La consecución de estos objetivos inclusivos es ambiciosa. Para ello es necesario contar con los apoyos, materiales y ayudas necesarias que permitan superar las desventajas y dificultades a las que se tiene que enfrentar el alumnado inmigrante (Cummins, 2018; Coelho, 2006).
- Fomentar la afición a la lectura. El fatalismo atribuido al nivel socioeconómico de la familia y al uso de una lengua en casa distinta de la escolar puede ser superado con otra serie de medidas, como, por ejemplo, el desarrollo de una buena actitud y afición por la lectura (OCDE, 2004; Cummins, 2017; Gutrie, 2004).
- Todos los profesores son responsables de la enseñanza de la(s) lengua(s) de la escuela. El docente de acogida no debe ser el único encargado de introducir en la lengua de la escuela al alumno recién llegado. Una buena coordinación entre el profesorado y el equipo directivo debe conducir a la armonización en la enseñanza de la lengua de aprendizaje (Conseil de l'Europe, 2016; Cummins, 2018; OCDE, 2015; Coelho, 2006, CIEP, 2015).
- Todo el currículo adaptado. Todas las enseñanzas (matemáticas, ciencias, deporte, arte) deben ser vías para la adquisición de una buena competencia lingüística en la lengua de la escuela. (Cummins, 2018; Coelho, 2006; Pereña, 2016; Conseil de l'Europe, 2016).
- Acogida dentro o fuera del aula. Las circunstancias particulares de cada centro pueden aconsejar (o no) que la primera acogida se haga en un aula específica, para pasar lo más rápidamente posible al aula ordinaria (European Commission, 2013; Etxeberria y otros (2018); García y otros, 2015; Coelho, 2006).
- Revisar aulas de acogida. Y superar las múltiples deficiencias que existen en este tema (coordinación, objetivos, materiales, selección, evaluación, investigación).

- Investigación sobre educación con inmigrantes. No se puede mejorar sin investigar (OCDE, 2015).

Bibliografía

Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2016). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22 (1), 1-15.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.

Armagnague, M., & Rigoni, I. (2018). *Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Paris: INS-HEA.

Arroyo, M.J. (2012). Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 35-44.

Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une Éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg: Conseil d'Europe.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI.

Bourdieu, P. (2005). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal Universitaria.

Christensen, G., & Stanat, P. (2007). *Language policies and practice for helping immigrants and second-generation students succeed*. Berlin: Migration Policy Institute.

CIEP (2015). *La place de la langue maternelle des élèves allophones à l'école*. Paris: Centre International d'études Pédagogiques.

Coelho, E. (2006). *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Cuadernos de Educación. Barcelona: ICE-HORSORI.

Collier, V.P. (1987). Age and rate of acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21, 617-641.

Comisión Europea (2008). *Libro Verde, Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: http://www.mitramiss.gob.es/obexaxe/ficheros/documentos/LibroVerdeCE__InmigracionMovilidad.pdf

Conseil de l'Europe (2010). *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*. Strasbourg.

Conseil de l'Europe (2014). *L'importance de compétences en langue(s) de scolarisation pour l'équité et la qualité en éducation et pour la réussite scolaire*. Strasbourg.

Consejo de Europa (2014). *Marco Común Europeo para las lenguas. Tabla de auto evaluación*. Fecha de consulta: 17.05.2019, disponible en: <https://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-es.pdf>.

- Cummins, J. (2001). ¿Qué sabemos de la educación bilingüe? Perspectivas psicolingüísticas y sociológicas. *Revista de Educación*, 326, 37-61.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. En M. Long & C. Doughty (Editores). *Handbook of Second Language Teaching*. London: Blackwell.
- Cummins, J. (2017). Evidence-Based Literacy Instruction: The Central Role of Literacy Engagement. Fecha de consulta: 17.05.2019, disponible en: http://api.ning.com/files/C*P8XcSSeqcB-VVWgNOKPsV6U9*xG*eCmcmQNhKi0MM-haI5F1vTUNbGUKw0iMiwC-bB3Bx4HwzeY2mfgtUKK7j6AJrZRsL/CumminsiLitLitEngageWhitePaper.pdf.
- Cummins, J. (2018). *Multilingual Learners: Literacy, Identity and Learning*. OECD Supplement. Documento de la Conferencia de 24 abril de 2018 en Utrecht (Holanda). Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <https://slo.iprox.nl/publish/pages/5581/oecd-supplement-cummins.pdf>.
- Driessen, G. (2004). A large-scale longitudinal study of the utilization and effects of early childhood education and care in the Netherlands. *Early Child Development and Care*, 174 (7-8), 667-689.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta. Revista de Investigación, Formación e Innovación en Educación (RIFIE)*, 46, 17-24.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 12, 26-46.
- Echeverría, J. (2015). Estudio comparado de las legislaciones sobre escolarización de población inmigrante extranjera en el estado español. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <https://hera.ugr.es/tesisugr/25991280.pdf>.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Esser, H. (2006). Migration, language and integration. *AKI Research Review* 4. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: https://wzb.eu/www2000/alt/aki/files/aki_research_review_4.pdf.
- Estrada, P., & Wang, H. (2018). Making English Learner Reclassification to Fluent English Proficient Attainable or Elusive: When Meeting Criteria Is and Is Not Enough. *American Educational Research Journal*, 55 (2), 207-242.
- Etxeberria, F. (2004). Trilinguals at Four? Early Trilingual Education in the Basque Country. In: C. Hoffmann & J. Ytsma (Eds.), *Trilingualism in Family, School and Community* (185-201). Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Etxeberria, F. (2008). Basque, Spanish and Immigrant Minority Languages in Basque Schools. *Language, Culture and Curriculum*, 21 (1), 69-84.
- Etxeberria, F. (2015). Evaluation of Oral Competence in Basque Amongst Aative and Immigrant Pupils. En B. Schrammel-Leber & C. Korb (Editores). *Dominated Languages in the 21st Century: Papers from the International Conference on Minority Languages* (224-243). *Grazer Linguistische Monographien / GLM*.
- Etxeberria, F., & Elosegi, C. (2010). Alumnado inmigrante: entre la asimilación y la marginación. *Segundas Lenguas & inmigración en red*, 3, 21-41.

Etzeberria, F., & Etzeberria, J. (2015). Bilingual Education in the Basque Country. En F.V. Tochon (Editor), *Language Education Policy Unlimited: Global Perspectives and Local Practices* (249-268). Wisconsin: Deep University Press.

Etzeberria, F., Garmendia, J., & Murua, H. (2015). Evaluación de los dispositivos de acogida para el alumnado inmigrante en Euskadi. En F. J. García Castaño, A. Megías Megías & J. Ortega Torres (Editores), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (Granada, 16 - 18 de septiembre de 2015) (54-66). Granada: Instituto de Migraciones.

Etzeberria, F., Garmendia, J., Murua, H., & Arrieta, E. (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.

European Commission (2013). *Study on Educational Support for Newly Arrived Migrant Children*. Final report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

France, A., & Mijares, L. (1999). *Lengua y cultura de origen. Niños marroquíes en la escuela española*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterraneo.

Gandara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited English proficiency students: A report to the California Legislature*. University of California, Linguistic Minority Research Institute. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <https://escholarship.org/content/qt1133v9cc/qt1133v9cc.pdf>.

García, F. J., Mejías, A., & Ortega, J. (Editores) (2015). *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: [http://migraciones.ugr.es/pages/publicaciones/congresos/garciacastano2015/!](http://migraciones.ugr.es/pages/publicaciones/congresos/garciacastano2015/).

García, R. (2015). Implantación irregular y decadencia de las aulas de enlace en la Comunidad de Madrid: un modelo de apoyo lingüístico agotado. En F. J. García, A. Mejías & J. Ortega (Editores), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (93-105). Granada: Universidad de Granada, Instituto de Migraciones.

Generalitat de Catalunya (2018). *El modelo lingüístico educativo de Cataluña*. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAS.pdf>.

Gobierno Vasco (2017). *II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020*. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: http://www.euskadi.eus/contenidos/plan_departamental/39_plandep_xileg/es_def/adjuntos/II_Plan_atencion_alumnado_inmigrante.pdf.

Gobierno Vasco (2017a). *Datos de la enseñanza no universitaria en Euskadi. Curso 2015/2016*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación.

Gobierno Vasco (2018). *V Plan de actuación en el ámbito de la ciudadanía, interculturalidad e inmigración. 2018-2020*. Vitoria-Gasteiz: Departamento de Educación.

Gramsci, A. (2002). *Pasado y presente. Cuadernos de la cárcel*. Barcelona: GEDISA.

Grissom, J. B. (2004). Reclassification of English learners. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (36). Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/download/191/317>.

Gutrie, J.T. (2004). Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36 (1), 1-30.

Hakuta, K., Goto, Y., & Witt, D. (2001). How long does it take English learners to attain proficiency? University of California Linguistic Minority Research Institute Policy Report 2000-1. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en:

<https://web.stanford.edu/~hakuta/Publications/%282000%29%20-%20HOW%20LONG%20DOES%20IT%20TAKE%20ENGLISH%20LEARNERS%20TO%20ATTAIN%20PR.pdf>.

Hill, E. (2004). A look at the progress of English Learner Students. California: Legislative Analyst's Office.

Huguet, A., Navarro, J.L., & Janés, J. (2007). La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anuario de Psicología*, 38 (3), 357-375.

IGEN (Inspection Générale de l'Éducation nationale) (2009). La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France. Rapport- n° 2009-082. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale.

ISEI-IVEI (2014). Evaluación de diagnóstico 2013. El alumnado inmigrante en Euskadi. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

ISEI-IVEI (2015). Evaluación del proceso de experimentación del Marco de Educación Trilingüe (MET). Conclusiones finales. Resumen. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Junta de Andalucía (2015). Estudio sobre la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en:

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/publicaciones/ATAL_A.pdf.

Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research*. London: Libraries Unlimited.

Leseman, P. (2007). Early Education for Immigrant Children. The Transatlantic Task Force on Immigration and Integration. Fecha de consulta: 30.05.2019, disponible en:

<https://www.migrationpolicy.org/research/early-education-immigrant-children>.

Levin, T., & Shohamy, E. (2008). Achievement of immigrant students in mathematics and academic Hebrew in Israeli school: A large scale evaluation study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 1-14.

Little, D. et al (2010). Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques, Direction de l'Éducation et des Langues, DG IV - Conseil de l'Europe.

Luna, F. (2011). Rendimiento educativo del alumnado inmigrante en las evaluaciones del sistema educativo vasco. En I. Bellano (Coord.), *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

Maruny, L., & Molina, M. (2000). Adquisició del català i competència comunicativa en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori. Competència discursiva, competència lectora, competència escriptora. Comunicació al Seminari Interculturalitat, educació i llengües. Girona: Comissions Obreres.

Montes, A. (2015). El programa ATAL: evolución histórica, gestión y organización en la actualidad de las aulas ATAL almerienses y perspectivas de futuro. En F. J. García, A. Mejías & J. Ortega (Editores), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España (29-43)*. Granada: Instituto de Migraciones.

Navarro, J.L., & Huguet, A. (2010). Conocimiento del catalán y castellano por parte del alumnado de origen inmigrante. *Revista de Educación*, 352, 245-265.

Navarro, J.L., Huguet, A., Sansó, C., & Chireac, S.M. (2012). Acerca de la competencia lingüística del alumnado de origen inmigrante en la Educación Secundaria en Cataluña. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar. *Anales de Psicología*, 28 (2), 457-46.

Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. Paris: OCDE Education Working Paper No. 2. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: https://read.oecd-ilibrary.org/education/what-works-in-migrant-education_227131784531.

OCDE (2004). *Messages from PISA 2000*. Paris: OCDE Publications.

OCDE (2011), *Résultats du PISA 2009: Surmonter le milieu social: L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage*. (Volume II), PISA. Paris: Éditions OCDE. Fecha de consulta: 17.05.2019, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091528-fr>.

OCDE (2011). *PISA 2009. Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities*. Volume I. Paris: OCDE Publications.

OCDE (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OCDE Publishing. Fecha de consulta: 17.05.2019, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.

OCDE (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. Paris: OCDE Publishing. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/immigrant-students-at-school_9789264249509-en.

OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OCDE Publishing.

OCDE (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration: Les facteurs qui déterminent le bien-être* (Version abrégée), Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Paris : Éditions OCDE. Fecha de consulta: 30.05.2019, disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085336-fr>.

Oller, J., & Vila, I. (2008). El conocimiento del catalán y el castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria. *Segundas lenguas e inmigración en red*, 1, 10-24.

Pereña, M. (Coord.) (2016). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe*. Quaderns d'educació. Barcelona: ICE-Horsori.

Querol, M., & Huguet, A. (2010). Conocimiento lingüístico y actitudes lingüísticas. Un estudio sobre sus relaciones en el alumnado de origen inmigrante de Cataluña. *Segundas Lenguas & inmigración*. Revista Electrónica de Investigación y didáctica, 79-103. Fecha de consulta: 05.09.2019, disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4060286.pdf>.

Sanchez, M.J., & Mayans, P. (2015). Las aulas de acogida en Cataluña (2004-2014). En F. J. García, A. Megías & J. Ortega (Editores), *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España* (103-119). Granada: Universidad de Granada, Instituto de Migraciones.

Schleicher, A. (2015). *Helping immigrant students to succeed at school – and beyond*. Paris: OCDE.

Slama, R. B. (2014). Investigating whether and when English learners are reclassified into mainstream classrooms in the United States: A discrete-time survival analysis. *American Educational Research Journal*, 51 (2), 220-252.

Stanat, P., & Christensen, G. (2006). *Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OCDE.

Stanat, P., & Edele, A. (2016). Language proficiency and the integration of immigrant students in the education system. En M. Buchmann, R.A. Scott & S.M. Kosslyn (Editores), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource*. Hoboken, NJ: Wiley.

Sullivan, A., & Brown, M. (2013). Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading. London: Centre for Longitudinal Studies, Institute of Education, University of London. Fecha de consulta: 30.05.2019, disponible en:

http://discovery.ucl.ac.uk/1473708/1/Sullivan_CLS%20WP%202013%20%2810%29%20Social%20inequalities%20in%20cognitive%20scores%20at%20age%2016%20The%20role%20of%20reading%20-%20Alice%20Sullivan%20and%20Matt%20Brown%20Sept%202013.pdf.

Thompson, K.D. (2015). English Learners' Time to Reclassification: An analysis. Oregon State University. Fecha de consulta: 30.05.2019, disponible en:

<https://ir.library.oregonstate.edu/concern/articles/p5547t11s?locale=en>.

Vila, I. (2008). Lengua familiar y conocimiento de la lengua escolar en Cataluña al finalizar la Educación Infantil. *Revista de Educación*, 346, 401-424.

Vila, I., & Siguán, M. (1998). Bilingüisme i educació. Barcelona: Proa.

Vila, I., Canal, I., Mayans, P., Perera, S., Serra, J.M., & Siqués, C. (2007). Les aules d'acollida de l'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya: un estudi comparatiu. *Catalan Review*, 21, 351-380.

Warman, C., & Worswick, C. (2004). Immigrant learners Performance in Canadian Cities: 1981 through 2001. *Canadian Journal of Urban Research*, 13 (1), 62-84.

Zalbide, M., & Cenoz, J (2008). Bilingual Education in the Basque Autonomous Community: Achievements and Challenges. *Language, Culture and Curriculum*, 21 (1), 5-20. Fecha de consulta: 17.05.2019, disponible en: [10.2167/lcc339.0](https://doi.org/10.2167/lcc339.0).