

La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares: instrumentos para su análisis

The teaching of Spanish as a foreign language in school contexts: instruments for analysis

M^a del Carmen Fernández López

Universidad de Alcalá

carmen.fernandez@uah.es

Pablo García López

Universidad de Alcalá

pagarlo@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza del español como lengua extranjera en contextos escolares es una de las principales áreas de investigación del Grupo de Innovación de la Universidad de Alcalá GIELEN, dedicado a la Enseñanza de la Lengua Española a Niños (UAH-GI13-59). En este trabajo se da cuenta de la entrevista que se ha elaborado para analizar y valorar las políticas educativas presentes en las aulas de los centros escolares que acogen alumnado inmigrante o perteneciente a familias que poseen lenguas y/o culturas distintas a las de instrucción. Este cuestionario se ha utilizado con equipos directivos, orientadores y profesores de colegios e institutos de la Comunidad de Madrid para conocer las diferentes actuaciones encaminadas a la integración del alumnado inmigrante y a la convivencia en las aulas de estudiantes con diferentes lenguas maternas, culturas y costumbres. Se presentan los primeros resultados obtenidos tras la aplicación de esta herramienta en la zona Madrid-Este.

Palabras clave: enseñanza del español, español lengua extranjera o segunda lengua, políticas educativas, contextos escolares

ABSTRACT

The teaching of Spanish as a foreign language in school contexts is one of the main research areas of the Group of Innovation of the University of Alcalá GIELEN, dedicated to the teaching of the Spanish Language to Children (UAH-GI13-59). This paper presents the interview that has been developed to analyze and evaluate educational policies in schools that welcome immigrant students or students belonging to families possessing languages and / or cultures other than the instruction. This questionnaire has been used with management team, counselors and teachers of schools and institutes of the Community of Madrid to know the different actions aimed at the integration of immigrant students and coexistence in the classrooms of students with different mother tongues, cultures and customs. It is present the first results obtained after the application of this tool in the Madrid-East area.

Keywords: Spanish learning, Spanish foreign language or second language, educational policies, school contexts

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más complejos de la integración de inmigrantes en una sociedad de acogida lo constituye la incorporación de niños y adolescentes en los centros escolares, en los que permanecerán durante gran parte de su jornada diurna para comenzar o continuar un proceso formativo íntegro en un contexto institucional. El nivel de aprendizaje de cada individuo es muy diverso y depende además de las condiciones en las que ha vivido en su país de procedencia.

Pese al ligero descenso registrado en los últimos cursos escolares, el volumen de alumnado presente en las aulas con problemas de integración lingüística y cultural sigue siendo elevado, destacando la Comunidad de Madrid por ser una de las que posee un mayor índice de alumnos inmigrantes.

En la última década y atendiendo a las necesidades educativas cambiantes que se encuentran presentes en este variable panorama multicultural de los centros docentes, se han implementado diversas medidas en cuanto a organización del centro escolar, opciones metodológicas para el aula, agrupamientos flexibles, evaluaciones formativas del proceso de aprendizaje, programas de acogida, incorporación de profesorado de apoyo, intérpretes, traductores, etc. Y una de las principales actuaciones en la Comunidad de Madrid ha sido la creación de las denominadas Aulas de Enlace.

Teniendo en cuenta la perspectiva que nos proporcionan los años de experiencia en la aplicación de este tipo de medidas en nuestra Comunidad y los estudios realizados por investigadores a nivel internacional y nacional, hemos abierto una línea de investigación en el marco del Proyecto IN.MIGRA2-CM (ref. H2015/HUM3404) cuyo objetivo primordial será evaluar resultados y realizar propuestas de mejora o adaptación a la nueva realidad cambiante de las aulas no universitarias. Y en concreto presentamos en estas páginas el primer instrumento de análisis que hemos diseñado para tal fin, una entrevista que ha sido aplicada a los equipos directivos y docentes de las Aulas de Enlace de la zona Madrid-Este.

2. LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE: PROPUESTAS EDUCATIVAS

La integración sociolingüística y cultural de la población inmigrante tiene uno de sus pilares más fuertes en la consolidación del éxito de los niños y adolescentes en los centros escolares, tanto a nivel emocional, como formativo. El bienestar social de los hijos influye en la adaptación y la integración del adulto en el entorno que los acoge. Debe ser por tanto una de las principales preocupaciones en las actuaciones institucionales desarrolladas por las sociedades de acogida de inmigrantes, y así lo ha sido en las últimas décadas.

Se han ido desarrollando programas de *formación de profesorado* que atienden de manera conjunta las necesidades educativas, formativas y de integración de los alumnos cuya lengua materna no es la misma que la lengua de instrucción en las aulas; poco a poco se han ido publicando manuales en los que se aúnan los conocimientos relacionados con el desarrollo cognitivo y madurativo del niño y del

adolescente, los procesos de adquisición de la lengua y el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas del aprendiz, los procesos de integración del alumno en las aulas y en el contexto social que le acoge, y la teoría y práctica relacionada con la enseñanza de la lengua española y, más concretamente, la enseñanza de la lengua en contextos escolares (Pisonero del Amo 2004, Villalba Martínez y Hernández García 2004, Cabañas Martínez 2008, Cordero Seva 2013, Fernández López 2015, Miras Páez y Sancho Pascual 2017, entre otros).

También las *características del alumnado* deben ser una de las primordiales preocupaciones al plantearse su integración en el centro escolar; además de las características cognitivas y madurativas del alumno según la edad, el sexo, la personalidad, etc., debe tratarse la problemática social, la situación emocional y la compleja trayectoria que ha provocado la inmigración, el abandono de sus hábitos y costumbres, la desestructuración en muchos casos de la familia, etc. La motivación para el aprendizaje de la nueva lengua en estos casos viene dada por la necesidad de integrarse en su grupo de iguales, de solventar necesidades básicas cotidianas, de participar en actividades que requieren instrucciones precisas, de lograr la adaptación a los contextos escolares y alcanzar otros aprendizajes. El conocimiento de la lengua y culturas de origen de los inmigrantes, así como las problemáticas socioculturales, etnográficas, políticas, educativas,... de las que han salido permitirá al docente comprender mejor sus necesidades y programar adecuadamente todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se están llevando a cabo importantes avances en esta línea, mediante el estudio de la diversidad sociocultural imperante en las aulas con recursos y herramientas multidisciplinares, como el recurso educativo ofrecido por Fernández y García (2017) que a través de un estudio cartográfico acerca de manera instantánea, sencilla e intuitiva al alumnado la realidad cultural y social del entorno (<https://www.arcgis.com>, "Población inmigrante en contextos escolares (Madrid)", GIELEN), con actividades y propuestas educativas de explotación al aula para diferentes etapas escolares.

Y, por último, el estudio de las *características del sistema educativo*, uno de los objetivos del presente trabajo, será el último paso que conforme el panorama completo con el que se ha de enfrentar el docente encargado de la educación e integración de los inmigrantes en las aulas.

Todo ello permitirá establecer un diseño curricular, un planteamiento didáctico adecuado y el diseño de materiales para el aula, según el siguiente esquema, base de los trabajos realizados por el Grupo GIELEN en los últimos años:



Figura 1. Plan de trabajo del Grupo GIELEN (UAH-GI13-59)

Los diferentes organismos educativos se han encargado de establecer leyes, normativas y programas que atiendan las necesidades de estos nuevos alumnos, con el fin de que logren una adecuada competencia comunicativa y un amplio conocimiento de los hábitos y costumbres del grupo de iguales con el que interactúa. Las propuestas educativas que se han ido poniendo en práctica desde el año 2000 en las diferentes Comunidades Autónomas se basan en la normalización e inclusión del alumnado inmigrante, garantizando la no discriminación, mediante una ideología integradora y de diferenciación. Se desarrollan procedimientos y programas educativos dirigidos al conjunto de la población escolar que potencian la participación e integración de todos los alumnos, fomentando la adquisición de una competencia lingüística y comunicativa intercultural. Cada Comunidad Autónoma se ha organizado de manera diferente, como se puede apreciar en el esquema que reproducimos más abajo (Figura 2), pero en general se ha optado por un modelo de inmersión lingüística monolingüe con una exposición continua a la L2 en todas las materias.

Estudios de conjunto como el realizado en 2007 por Grañeras y sus colaboradores aúnan las políticas adoptadas por las diferentes administraciones comunitarias bajo la denominación de *aulas lingüísticas*, que pueden ser de *carácter temporal*, ya sea porque su intervención en los centros es temporal o porque los alumnos solo permanecen en estas aulas un tiempo determinado durante la semana; de *inmersión lingüística* porque los alumnos permanecen toda la jornada en las aulas para adquirir la competencia lingüística durante un periodo de varios meses; y aulas de *atención global e integradora*, que además de atender al alumnado de otras culturas realizan acciones interculturales con las familias.

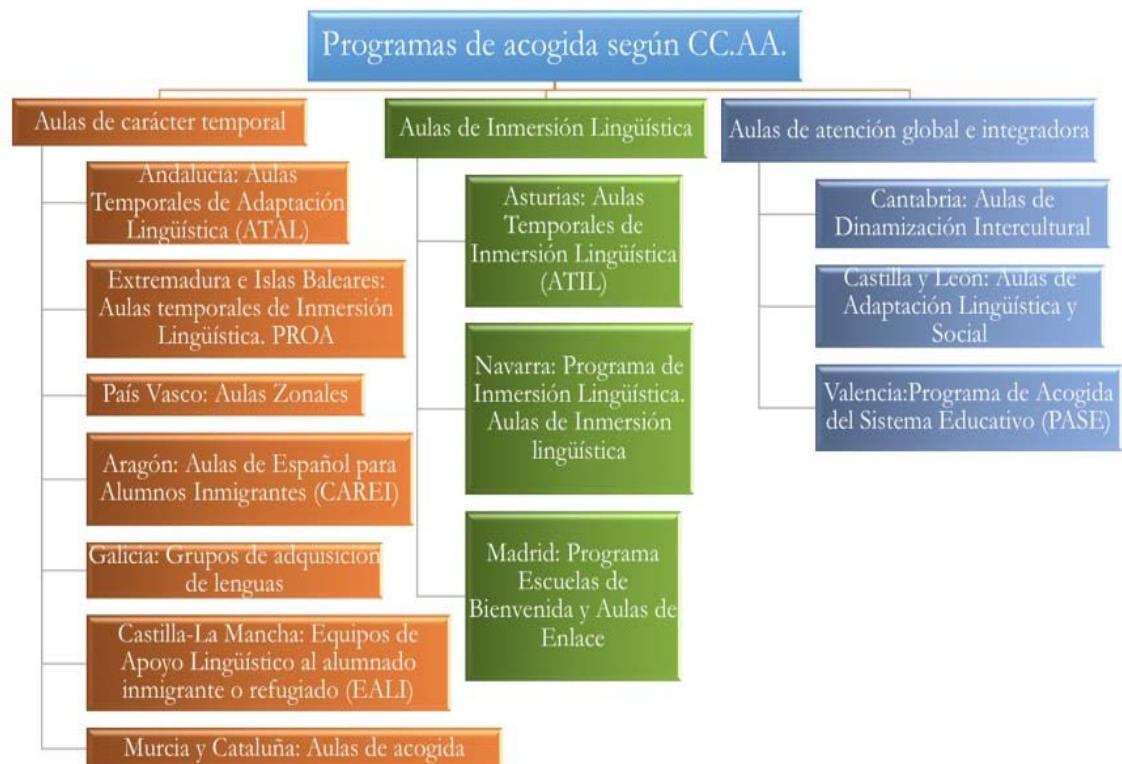


Figura 2. Programas de acogida del inmigrante según Comunidades Autónomas. Elaboración propia a partir de los estudios de Linares Garriga 2007 y Grañeras et al. 2007

Durante el curso 2002-2003 en la Comunidad de Madrid comenzaron a funcionar las denominadas Aulas de Enlace dentro del Programa de Escuelas de Bienvenida, con el apoyo de publicaciones docentes como el *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares* de Hernández y Villalba en 2001, la *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria* de M^a Victoria Reyzábal en 2003, las orientaciones metodológicas y de evaluación de Boyano, Estefanía, García y Homedes, en 2004, etc. El funcionamiento y éxito de esta iniciativa ha sido descrito y analizado con detalle en numerosos estudios (Boyano, Estefanía, García y Homedes 2004, González, Cerrillo y Sebastián 2009, García López 2016...), destacando por la envergadura del trabajo de campo el del Grupo ÍNDICE (2009). El Grupo de Investigación sobre diversidad cultural y educación de la Universidad Complutense de Madrid realizó 261 cuestionarios a docentes, 45 entrevistas en profundidad y varios estudios de caso con el fin de evaluar el funcionamiento de las 230 Aulas de Enlace vigentes en 2006 en la Comunidad de Madrid. Las conclusiones a las que llegó el Grupo tras su estudio hacían patente la necesidad de una revisión de la práctica de este programa educativo, puesto que en ellas se cataloga las Aulas de Enlace de "modelo educativo tendente a la *segregación* y la *asimilación*, aunque en su versión menos severa", junto a un interés por lograr alumnos monolingües en español, lo que genera un modelo de bilingüismo sustractivo subyacente, frente al bilingüismo aditivo de otros países europeos (2009: 10-11). En las entrevistas con el profesorado se observa una gran motivación y entusiasmo ante la tarea encomendada, pero desconcierto por la falta de preparación y formación recibida para ello.

Varios años después el Grupo GIELEN de la Universidad de Alcalá, por la especial ubicación de sus campus en dos Comunidades Autónomas con programas de integración de inmigrantes muy diferentes, la Comunidad de Madrid, por un lado, y Castilla-La Mancha, por otro, comenzó una serie de estudios contrastivos al respecto. En la provincia de Guadalajara se emplean Equipos de Apoyo Lingüístico al Inmigrante (EALI) con el objetivo de crear en el centro escolar un ambiente de inclusión e integración en el interior de las aulas. Estudios de campo realizados en centros de carácter urbano y rural de Guadalajara y provincia, basados en la implementación de materiales confeccionados para tal fin que potenciaban un aprendizaje reflexivo y consciente de las lenguas en aulas multiculturales de Primaria, junto a estudios de caso e historias de vida de los migrantes escolarizados, permitieron comprobar que en estos centros el conocimiento de otras lenguas se acoge con optimismo por los alumnos en general, y se aprecia un interés y un carácter más abierto hacia el conocimiento de las lenguas, motivado probablemente por las propuestas educativas de inclusión e integración en las aulas comunes de todos los alumnos, independientemente de su nivel en la lengua de instrucción (Fernández López 2013).

En esa misma línea, aunque enfocado más hacia las actitudes lingüísticas y el desarrollo de las habilidades comunicativas y de la conciencia lingüística en el aprendiz, GIELEN propone su estudio basándose en la observación participante propia de la etnografía de la educación, en la que los alumnos serán los sujetos observables en un contexto específico de aula; y se tendrán en cuenta todos los factores personales del aprendizaje, las variables cognitivas y las afectivo-emocionales, que hacen de cada situación de aula un contexto comunicativo concreto. El proceso etnográfico que se plantea (Castellote Herrero y Fernández López 2017, Gómez Herrera 2017) parte de la observación del funcionamiento interno de una clase con el análisis de las diferencias socioculturales que entran

en juego, las interacciones y reacciones de los alumnos con sus iguales y con el profesor, el funcionamiento de las estrategias de aprendizaje, de la metodología empleada, etc. Los materiales recogidos permiten al profesor comprender e interpretar cómo se produce el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas entre los hablantes y, como consecuencia, le ayuda a elaborar propuestas didácticas acordes a las necesidades del alumno y de su peculiar proceso de aprendizaje, objetivo final de la labor del docente-etnógrafo.

Y, de manera paralela, en el marco del proyecto *La población migrante de la Comunidad de Madrid: estudio multidisciplinar y herramientas para la integración sociolingüística* (IN.MIGRA2-CM, ref. H2015/HUM3404), con el fin de completar los objetivos más arriba propuestos, diferentes miembros de GIELEN se encuentran analizando la organización e implementación actual del Programa de Escuelas de Bienvenida, todavía vigente en la Comunidad de Madrid, una década después del estudio del Grupo ÍNDICE. Para esta labor, y con el fin de contrastar de manera objetiva los resultados del estudio y analizarlos cualitativamente, el cuestionario-entrevista ha resultado ser el instrumento de recogida de información más adecuado. Pasamos a continuación a describir y presentar el trabajo de campo llevado a cabo.

3. EL CUESTIONARIO: PROCESO DE ELABORACIÓN Y DISEÑO

Un cuestionario es una herramienta que nos permite recolectar datos que se pueden utilizar en una posterior investigación. Por ello, a la hora de elaborarlo, es fundamental tener muy claro cuáles son los objetivos que pretendemos alcanzar mediante el uso de esta herramienta, puesto que hay investigaciones en las que un cuestionario no resultará un medio práctico ni útil de obtención de información.

El objetivo principal de nuestro trabajo era, como hemos expuesto, el de analizar el estado de las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid para, así, poder extraer una serie de conclusiones y valoraciones sobre su situación actual. En este caso, el cuestionario se perfilaba como una herramienta idónea para llevar a cabo nuestros objetivos.

Para elaborar este cuestionario, nos basamos en los cuatro pasos básicos que señala Martínez-Olmo (2002).

En primer lugar, es necesario describir la información que necesitamos para elaborar nuestra investigación.

En este apartado, es muy recomendable determinar con claridad qué tipo de información necesitamos y a qué personas debemos pedirla. En nuestra investigación, los datos de los que disponíamos sobre las Aulas de Enlace estaban un tanto desfasados, así que necesitábamos toda la información posible sobre el estado de la cuestión de las Aulas de Enlace, sus problemas, nuevos retos y desafíos, etc.

Queríamos asimismo, que fuera un estudio que englobara no solo a los profesores implicados en las Aulas de Enlace, sino también a los equipos directivos de los centros y departamentos de orientación. Todos ellos fueron tenidos en cuenta a la hora de elaborar este cuestionario, y esto nos ayudó a decidir qué preguntas eran necesarias y cuáles no, así como sobre el estilo de redacción de las preguntas, dirigidas a un profesorado con una alta cualificación intelectual.

El segundo de los pasos que señala Martínez Olmo es el de redactar y escoger el tipo de preguntas.

En este sentido, la herramienta que vamos a utilizar para realizar este estudio es la entrevista. Según Hernández Cabrera, a través de estas se analizan las experiencias de los individuos, relacionándolas con prácticas cotidianas o profesionales, poniendo un especial énfasis en acceder a las prácticas e interacciones en su contexto natural, sin las alteraciones que pueda introducir un entorno artificial (2014: 187). Es, por tanto, un método idóneo para hacer este análisis.

La entrevista nos permite, además, acercarnos al mundo de "ahí fuera", a la realidad cotidiana de los centros y profesores. De esta forma, podremos entender, describir y explicar "desde el interior" lo que los implicados directos en el trato con la población migrante de la Comunidad de Madrid piensan sobre su integración sociolingüística.

En cuanto a su diseño, intentamos que se ajustara a las pautas de una entrevista dirigida estructurada. Es una entrevista dirigida en la medida en que tiene un estilo rígido y depende de un plan preciso, que es averiguar el estado de las Aulas de Enlace y la integración de los alumnos en la Comunidad de Madrid. Las preguntas son directas, ya elaboradas, con un preciso control del tiempo. Somos conscientes de que este tipo de entrevistas limita en gran medida las respuestas. Sin embargo, al hacerlo de esta manera, pretendemos cubrir la mayor información en una sola entrevista, pues las preguntas se formulan tan rápidamente como el sujeto las pueda comprender y responder. De esta manera, evitaremos mayores molestias a profesores y equipo directivo.

Según Acevedo Ibáñez (2000:70), la forma más eficaz de forzar al entrevistado a hablar es formulándole preguntas claras. Así pues, la primera fase del proceso de elaboración de nuestra entrevista es la de determinar previamente qué tipo de preguntas íbamos a emplear para lograr satisfacer ampliamente los objetivos de este estudio.

Vamos a clasificar las preguntas por tipología. Para ello, seguiremos el esquema que marca Acevedo (2000: 70-75):

Preguntas cerradas

Son aquellas preguntas que se pueden responder con pocas palabras, incluso, la mayoría de las veces la respuesta no va más allá de un "SÍ" o un "NO".

La ventaja de este tipo de preguntas es que requieren de un menor esfuerzo por parte de los encuestados, ya que estos no tienen que escribir o verbalizar pensamientos, sino simplemente seleccionar la alternativa que describa mejor su respuesta. Asimismo, este tipo de preguntas se puede contestar de una forma mucho más rápida que las preguntas abiertas.

Sin embargo, estas preguntas limitan bastante las respuestas de los encuestados, y en ocasiones, ninguna de las opciones planteadas coincide con exactitud con lo que la persona a la que le estamos haciendo el cuestionario tenía en mente.

Las preguntas cerradas pueden clasificarse según su propósito, en 3 clases diferentes:

Identificación. Son aquellas preguntas a través de las cuales se busca saber: quién, dónde, cuándo, cuánto o cuáles. En nuestra entrevista, hemos utilizado preguntas de este tipo en los siguientes ítems:

6. ¿Cuál es su situación administrativa? (profesor, director del centro...)
7. En los últimos 5 años, ¿cuántos alumnos inmigrantes ha recibido el centro? ¿Cuál es su procedencia mayoritaria?

8. ¿Cuántos alumnos inmigrantes hay matriculados durante este curso?
9. De media, ¿cuánto tiempo llevan en España los alumnos inmigrantes?
14. ¿En qué idioma se relacionan los alumnos fuera del aula?

Preguntas definitivas. Estas son mejor conocidas como preguntas de sí o no porque pueden ser contestadas satisfactoriamente con un "sí..." o un "no", aunque también pueden aceptarse respuestas menos definidas que implican un mínimo grado de duda.

Preguntas abiertas

En esta tipología entran todas aquellas preguntas que requieren de bastantes palabras para poder ser contestadas de forma adecuada. Resultan sumamente eficaces para adquirir información suplementaria pues, con ellas, se suele empezar la conversación y, además, permiten mantenerla hasta el momento en que así lo desee el entrevistador, o hasta que este haya satisfecho sus objetivos.

Son muy eficaces en casos como el de este estudio, en el que los profesores, como actores implicados de primera mano en las Aulas de Enlace, disponen de muchísima más información que nosotros sobre el tema, y por tanto, nos resulta más difícil determinar a priori las posibles respuestas que podrían dar los encuestados.

También son muy útiles para evitar influir en las posibles respuestas o cuando deseamos profundizar en una opinión o en los motivos de un comportamiento.

En casi todas las entrevistas se emplean preguntas abiertas y preguntas cerradas, así pues, es nuestra labor, en tanto que entrevistadores, escoger cuidadosamente cuándo, cómo y con quién vamos a usarlas. En nuestro cuestionario también se utilizan ambos tipos de pregunta, pero prevalecen las preguntas de tipología abierta, ya que aportan una mayor riqueza de datos, lo que nos permitirá hacer un análisis más detallado y minucioso de las respuestas para captar los matices que han podido manifestar los encuestados.

Hay que ser conscientes, además, de que las preguntas tienen que ser seleccionadas sin perder de vista al individuo que se va a entrevistar: los tutores de las Aulas de Enlace y Equipo directivo.

Dentro de las preguntas abiertas existe una gran variedad de clases:

De Clarificación. Son estas las preguntas que se usan esencialmente cuando la respuesta le resulta dudosa al entrevistador.

23. En el caso de que los alumnos no puedan comunicarse en castellano. ¿Conoce alguna de las lenguas maternas de los alumnos? ¿Qué conocimientos concretos tiene de ella?

Sugereentes. Son todas aquellas preguntas que, como su nombre indica, sugieren una respuesta, la cual por lo general, es un "sí" o un "no", según el caso.

- 27f. ¿Hay algún tipo de seguimiento por parte del centro a los alumnos que acaban el periodo en las Aulas de Enlace?

Proyectivas. Aquellas preguntas cuyas respuestas siempre llevan implícita la proyección de la íntima forma de pensar o de sentir del entrevistado. Estas preguntas permiten adquirir la información deseada sin que el entrevistado se sienta comprometido o responsable ante una cierta situación. Debe hacerse de forma muy sutil.

27e. Al acabar la estancia de los alumnos en el Aula de Enlace. ¿Cree que han alcanzado la competencia suficiente para integrarse de una manera efectiva con su grupo de referencia?

Situacionales o hipotéticas. De gran utilidad cuando deseamos colocar al entrevistado en una determinada situación hipotética, y ver cómo reacciona desde esa perspectiva, así como cuáles son sus valores y forma de pensar:

27.h ¿Cree que funcionan tal y como están? ¿haría usted algún tipo de cambio en ellas? ¿las eliminaría?

Nuestra entrevista está estructurada en cuatro partes. La primera, "datos generales", trata sobre una serie de cuestiones generales sobre el centro, que pueden ser respondidas incluso por el propio entrevistador. Alguna de estas cuestiones comprende: Nombre y ubicación del centro, etapa educativa de referencia y demarcación territorial.

El resto de la entrevista está dividida en tres partes, elaboradas de tal forma que sean adecuadas al nivel de información de los entrevistados: Equipo directivo, encargado de responder la segunda parte, "datos concretos sobre actitudes lingüísticas de la población inmigrante"; Departamento de Orientación, encargado de la tercera parte, "medidas de atención a la diversidad"; y por último, el profesor encargado del Aula de Enlace, que atenderá principalmente la cuarta parte de la entrevista, "diseño curricular", aunque también puede responder a la tercera parte sobre atención a la diversidad.

A la hora de redactar las preguntas, hemos procurado que fueran claras, sencillas, comprensibles y concretas. Las preguntas ambiguas, imprecisas o confusas, aparte de causar incertidumbre en el encuestado, provocarán discrepancias en las respuestas, de forma que en cierta manera, invalidarían sus resultados.

El orden de las preguntas que hemos formulado también es importante. Hemos seguido una gradación en la dificultad de las preguntas, dejando para el final las más sutiles o complejas. De esta forma, habremos establecido una relación de mutuo respeto y confianza con el entrevistado.

También es muy importante no redactar preguntas en términos negativos, puesto que condiciona la respuesta de los encuestados y puede dar problemas en el momento de interpretar las respuestas.

Tampoco hay que formular preguntas que presupongan una respuesta específica o que induzcan al participante a responder de determinada manera. Son mucho más adecuadas las preguntas que permitan todo tipo de respuestas.

El tiempo también es un factor fundamental en esta entrevista, para así poder aprovecharlo al máximo. Dado que esta entrevista se realiza durante la jornada laboral de los docentes, hemos procurado que la extensión máxima de esta no supere los 20 minutos.

Por último, según Acevedo, hay que tener en cuenta que el promedio de participación del entrevistador durante el proceso de la entrevista debe ser de un 15 a un 20 por ciento aproximadamente; si se excede, estaremos hablando demasiado, y estaremos más preocupados por escucharnos a nosotros mismos y no al entrevistado (2000: 78).

El tercer paso que señala Martínez-Olmo es el de redactar un texto introductorio y las instrucciones de la entrevista.

De esta forma, en la primera toma de contacto con el centro, se le solicitaba su colaboración con el estudio que, desde la Universidad de Alcalá, estábamos

llevando a cabo sobre la integración de la población inmigrante en contextos escolares.

En esta primera toma de contacto, les describíamos brevemente en qué consistía el estudio, los pasos que teníamos que seguir, y la labor de la Universidad de Alcalá en el mismo.

A continuación, les planteábamos la posibilidad de que una persona de nuestro grupo de investigación pudiera acudir a su centro para cumplimentar un cuestionario-entrevista de una media hora de duración.

También les dábamos tres preguntas antes de la entrevista, que requerían una preparación o documentación previa por parte de los centros:

- En los últimos 5 años, ¿cuántos alumnos inmigrantes ha recibido el centro? ¿Cuál es su procedencia mayoritaria?
- ¿Cuántos alumnos inmigrantes hay matriculados durante este curso?
- De media, ¿cuánto tiempo llevan en España los alumnos inmigrantes?

Por último, nos poníamos a disposición de los centros para establecer una reunión, agradeciéndoles de antemano su tiempo y dedicación.

Durante la entrevista, la persona enviada por la Universidad de Alcalá como encargada de la investigación, le explicaba a cada uno de los entrevistados, a modo de breve introducción, los objetivos que pretendíamos llevar a cabo y les volvía a agradecer su participación.

El último apartado que establece Martínez-Olmos tiene que ver con el diseño del aspecto formal del cuestionario.

En cuanto a la presentación:

Hemos procurado que las preguntas y el cuestionario presenten un formato atractivo, profesional y fácil de entender. Impresos de una manera clara y atractiva, usando una tipografía que sea legible.

Todas las preguntas están claramente numeradas, y se presentan, como venimos anunciando, divididas en cuatro apartados:

- Datos generales.
- Datos concretos sobre actitudes lingüísticas de la población inmigrante.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Diseño curricular.

En cuanto a la longitud:

Hemos procurado que el cuestionario sea y parezca breve, dentro de la complejidad de temas que trata. Hemos agrupado y numerado las preguntas por temas.

En cuanto al orden de las preguntas:

Como hemos indicado anteriormente, hemos organizado las preguntas de fáciles a difíciles, de lo general a lo específico, en un intento de facilitar el cuestionario.

El resultado final es el que se presenta a continuación:

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN
"LA POBLACIÓN MIGRANTE DE LA COMUNIDAD DE MADRID: ESTUDIO
MULTIDISCIPLINAR Y HERRAMIENTAS PARA LA INTEGRACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA"
(REF. H2015/HUM3404)

ENTREVISTA A
EQUIPO DIRECTIVO, DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN Y PROFESORADO
ENCARGADO DE AULAS DE ENLACE O DE ATENCIÓN LINGÜÍSTICA

I. Datos generales:

1. ¿Cuál es su nombre y qué formación tiene?

2. ¿Qué cargo ocupa en el centro?

3. Nombre del centro:

4. Tipo de centro

Público

Privado

Privado concertado

4. Etapa educativa de referencia:

Educación primaria

Educación secundaria obligatoria

5. Pertenece a la Dirección de Área Territorial:

Madrid-Norte

Madrid-Oeste

Madrid-Capital

Madrid-Este

Madrid-Sur

Figura 3. Cuestionario para la recogida de información - Grupo GIELEN

III. Medidas de atención a la diversidad

16. ¿Qué tipo de medidas de atención a la diversidad tiene el centro?

17. ¿Hay adaptación por parte del centro a la cultura y lengua de los alumnos inmigrantes?

18. ¿Hay actividades o actuaciones específicas para esos niños y sus familias?

19. ¿Se organizan actividades para dar a conocer la lengua y cultura de estos alumnos?

20. ¿Hay políticas de mediación con los padres y familiares de los alumnos inmigrantes?

21. ¿Tiene usted experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera o de otros idiomas? ¿Cuánto tiempo?

22. En el caso de que los alumnos no puedan comunicarse en castellano, ¿conoce alguna de las lenguas maternas de los alumnos? ¿Qué conocimientos concretos tiene de ella?

23. En el caso de que los alumnos se comuniquen diariamente con su familia en su lengua materna, ¿considera esto positivo para la integración del inmigrante?

Figura 4. Cuestionario para la recogida de información - Grupo GIELEN

II. Datos concretos sobre actitudes lingüísticas de la población inmigrante.

6. ¿Cuál es su situación administrativa? (profesor, director del centro...)
7. En los últimos 5 años, ¿cuántos alumnos inmigrantes ha recibido el centro? ¿Cuál es su procedencia mayoritaria?
8. ¿Cuántos alumnos inmigrantes hay matriculados durante este curso?
9. De media, ¿cuánto tiempo llevan en España los alumnos inmigrantes?
10. ¿Cómo se integran con otros niños y adolescentes de diferente nacionalidad?
11. ¿Qué relaciones tienen con otros miembros de su nacionalidad?
12. ¿Qué tipo de familia tienen?
13. ¿Qué tipo de actividades realizan fuera del colegio con sus compatriotas u otros inmigrantes?
14. ¿En qué idioma se relacionan los alumnos fuera del aula?
15. ¿Tiene el centro algún tipo de colaboración con otras entidades (ONG, Ayuntamiento, empresas locales, etc.) para facilitar el proceso de integración escolar y social del alumnado inmigrante?

Figura 5. Cuestionario para la recogida de información - Grupo GIELEN

IV. Diseño curricular

24. ¿Qué tipo de adaptaciones curriculares se preparan para tratar con estos alumnos?
25. ¿Realizan sesiones de apoyo individualizado?
26. ¿Tiene el centro Aulas de Enlace?
27. En el caso de que el centro tenga Aulas de Enlace:
 - 27a. ¿Qué programación maneja el centro?
 - 27b. ¿Cuáles son las estrategias de adecuación metodológica que utilizan para responder a las necesidades de los alumnos cada año?
 - 27c. ¿Mantiene reuniones con otros profesores de las aulas de enlace? ¿Quién convoca estas reuniones?
 - 27d. ¿Qué material didáctico utilizan? ¿Lo elaboran ustedes?
 - 27e. Al acabar la estancia de los alumnos en el Aula de Enlace, ¿cree que han alcanzado la competencia suficiente para integrarse de una manera efectiva con su grupo de referencia?
 - 27f. ¿Hay algún tipo de seguimiento por parte del centro a los alumnos que acaban el periodo en las Aulas de Enlace?
 - 27g. ¿Qué ventajas e inconvenientes cree que tienen las Aulas de Enlace en la integración de los alumnos?
 - 27h. Por favor, haga una valoración crítica de las Aulas de Enlace. ¿Cree que funcionan tal y como están? ¿Haría usted algún tipo de cambio en ellas? ¿Las eliminaría?

Muchas gracias por su colaboración

Figura 6. Cuestionario para la recogida de información - Grupo GIELEN

3. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO: DIFICULTADES DEL TRABAJO DE CAMPO

El objetivo de nuestro trabajo es la descripción de la situación del alumnado inmigrante de primera y segunda generación en las diferentes etapas escolares de la enseñanza obligatoria, sus actitudes lingüísticas y culturales durante la escolarización, el proceso de integración sociolingüística y cultural, y la atención especializada recibida. Se deja bien claro, cuando se contacta con el equipo directivo, que el objetivo del análisis de todos estos elementos es ofrecer propuestas educativas y curriculares, materiales e intervenciones de aula adecuadas a la problemática del niño y del adolescente en el centro de formación e integración social al que acude. La colaboración de los equipos directivos y profesores implicados en este proceso de integración escolar por tanto resulta imprescindible, aunque es precisamente la implicación de los centros escolares la parte más compleja de la investigación. El cartografiado de la inmigración en la Comunidad de Madrid con las herramientas digitales mencionadas más arriba (ArcGIS, <https://www.arcgis.com>, Fernández y García 2017) permitió localizar fácilmente los centros ubicados en aquellas zonas que poseen un alto índice de población migrante; y como para la confección de los mapas se emplean los datos actualizados del Instituto Nacional de Estadística se puede acceder a la situación real de la Comunidad, tal y como se puede apreciar en la siguiente imagen:

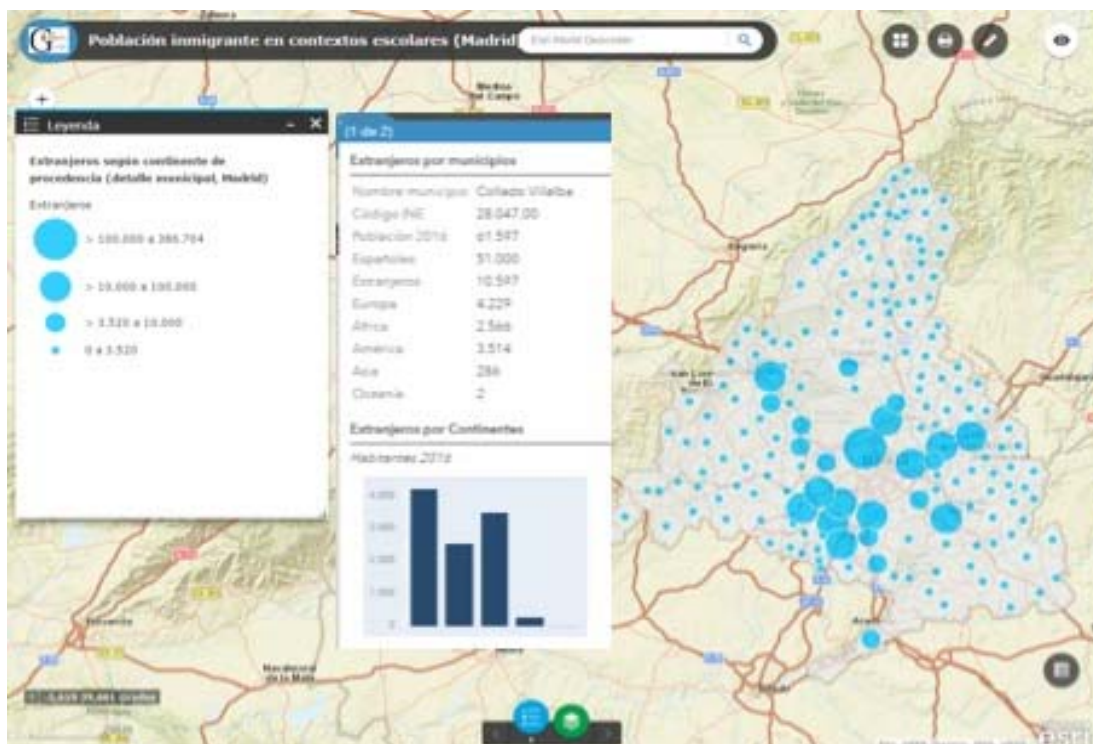


Figura 7. Población inmigrante en contextos escolares.
Fuente: Fernández López y García Paredes (2017)

Sin embargo, gran parte de los alumnos que acceden a los centros escolares seleccionados, pese a pertenecer a familias de inmigrantes, son nativos españoles, por lo que el número de alumnado extranjero en los colegios, incluso en los institutos, no es tan elevado. Ese es uno de los principales argumentos de los centros de enseñanza para desestimar su participación en el estudio, junto con la consabida acumulación de tareas y la escasez de tiempo de los docentes. Con el

fin de valorar la correcta selección del centro se pide al director o persona del equipo que nos atienda que responda a unas preguntas previas, como ya comentamos en el apartado anterior, basadas en el número de inmigrantes matriculados, su procedencia y tiempo de permanencia en España, para lo cual es necesaria la consulta de algunos datos concretos, que nos permiten saber si seguimos adelante con el estudio en el centro.

Por el momento podemos extraer conclusiones centradas en tres tipos de instituciones educativas de la subdirección territorial Madrid-Este; en primer lugar, centros urbanos y rurales de titulación pública y concertada que tienen Aulas de Enlace de Primaria, de Secundaria o mixta; en segundo lugar, colegios e institutos de zonas en los que la población inmigrante es numerosa, pero que no tienen Aula de Enlace en sus instalaciones; y, por último, con el fin de contrastar los resultados obtenidos en esta zona madrileña, se han analizado también algunos colegios rurales y urbanos de zonas limítrofes de Castilla-La Mancha, en los que la política educativa de integración de las familias inmigrantes es muy distinta.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tras el análisis cualitativo de los datos recopilados mediante las entrevistas al personal implicado en la docencia de alumnado con problemas de integración sociolingüística se han podido extraer algunas conclusiones que pueden consultarse en los trabajos de García López 2016, Cabedo Alférez 2017, De Loma Romero 2017, Díaz Ruiz 2017, García Velasco 2017, Gómez Herrera 2017 y Ladrón de Guevara 2017. El grupo GIELEN se encuentra preparando una publicación en la que se recogen detalladamente los centros que han participado en el estudio, sus políticas educativas y toda la información de materiales docentes y prácticas que han querido compartir durante las entrevistas. De momento, reproducimos a continuación las principales ideas expuestas en los anteriores estudios.

La mayoría de los centros, salvo los pertenecientes a poblaciones rurales, que poseen un menor número de estudiantes matriculados por anualidad, cataloga como alumnado con necesidades de integración sociocultural, y en algunos casos lingüística, unos 150 estudiantes por año. No constituyen, sin embargo, un grupo homogéneo, aunque se encuentra la misma casuística en gran parte de los centros escolares de la zona rastreada; así, la mayoría de los alumnos, sobre todo, en Infantil y los cursos más bajos de Primaria, ha nacido en España, sin que ello conlleve pertenecer a familias integradas (lengua y cultura) en la sociedad que le rodea. El grupo más nutrido, según nos informan los directores de los centros, lo constituye el formado por familias pertenecientes a Europa del Este, sobre todo rumanos, también búlgaros; en los últimos años han ido disminuyendo las familias polacas en los centros estudiados; también los africanos, en especial marroquíes y guineanos, abundan en las aulas, junto a los alumnos chinos que son muy numerosos en todos los colegios e institutos de la zona Madrid-Este. Un grupo muy especial lo constituyen los alumnos pertenecientes a familias de origen hispanoamericano, con algunas diferencias culturales importantes, incluso también relacionadas con su variedad de español.

Los profesores destacan las diferentes posturas que adoptan los colectivos de inmigrantes según su procedencia. Las familias rumanas y búlgaras suelen relacionarse con el resto de la comunidad educativa, aunque buscan momentos para potenciar su propia cultura y enseñársela a sus hijos asistiendo a clases de su lengua materna, de historia, hábitos y costumbres; los africanos suelen reunirse en las iglesias evangelistas; mientras que los chinos muestran un escaso interés

por participar en las dinámicas educativas y sociales del grupo de iguales y de sus familias. En los institutos, en los que los alumnos realizan actividades sociales de manera independiente a sus familias, tienden a agruparse por nacionalidades, y varios docentes comentan la necesidad de fomentar las relaciones intergrupales para evitar que se aúnen "solo chinos" o "solo rumanos" en la realización de tareas conjuntas; incluso observan la tendencia a emplear su lengua materna como distintivo de identidad grupal y prestigio. Algunos jóvenes, sobre todo pertenecientes a familias de Europa del Este, aunque hayan nacido en España, acuden a cursos de formación en su lengua materna con el fin de convalidar sus estudios en el país de origen familiar, y mantienen en el hogar la lengua nativa de sus padres. En varios centros han destacado los docentes la tendencia de los africanos a emplear el inglés como lengua de comunicación entre las familias.

El repertorio lingüístico que convive en el entorno de los centros escolares de la Comunidad de Madrid, pese a ser una zona de acogida de escasa complejidad idiomática (monolingüe con una única variedad, Moreno Fernández 2009: 142), es tan variado que la plena integración del alumnado inmigrante y sus familias resulta difícil; y más si tenemos en cuenta que en gran parte de los colegios e institutos madrileños se ha implantado un bilingüismo educativo que incorpora el inglés como lengua de instrucción en algunas materias obligatorias del plan curricular.

En los cursos de la Educación Primaria, por el especial contenido curricular que se imparte en las diferentes materias escolares, suelen producirse situaciones en las que es frecuente el choque cultural entre los alumnos pertenecientes a hábitos y costumbres familiares muy diferentes. En todos los centros los docentes comentan escenas en las que se producen reacciones particulares ante restricciones alimentarias de algunas culturas (la no ingesta de cerdo por el colectivo musulmán, por ejemplo), ante celebraciones religiosas (la Navidad conlleva reflexiones continuas en el aula), prácticas sociales particulares (la celebración de la fiesta de los quince años entre las alumnas de cultura latina), etc.

Las entrevistas realizadas en los centros que poseen Aulas de Enlace han desvelado una gran variedad de recursos y medidas educativas que se han puesto en funcionamiento en el marco del Programa de Escuelas de Bienvenida que llevan más de una década atendiendo las necesidades de los inmigrantes en la Comunidad de Madrid. Tanto los institutos como los colegios se encuentran arropados por medidas especiales basadas en programas específicos de acogida, la orientación personal y escolar al alumnado con problemas de integración, el servicio de apoyo educativo domiciliario (SAED) para la ayuda familiar íntegra, el servicio de traductores e intérpretes (SETI), el servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante (SAI), además de Planes de Acción Tutorial específicos, grupos de refuerzo y apoyo en compensatoria, tutorización entre alumnos, cuadernos de padres para la comunicación con las familias, libros viajeros de intercambios de información y experiencias multiculturales, etc. Los centros que viven estas experiencias con alumnos que aportan el enriquecimiento propio de las distintas lenguas y culturas consiguen inculcar en la comunidad educativa el entusiasmo por conocer, comprender y valorar la diversidad en todos sus aspectos, logran en sus estudiantes el afán por aprender y respetar las costumbres, los conocimientos, las peculiaridades de los que les rodean. También los programas de enseñanza de la lengua y cultura de origen (ELCO) ocupan un papel importante en Madrid, destacando el marroquí, el portugués y, en especial, el rumano.

En las entrevistas realizadas a los equipos directivos y al profesorado de los centros con Aulas de Enlace se percibe como un inconveniente que estos programas trabajen con grupos muy reducidos (nunca pueden superar los 12

alumnos) y durante los primeros meses alejados de sus aulas de referencia; cuando salen de estos programas les cuesta abrirse al gran grupo e integrarse en una dinámica de trabajo e intercambio de experiencias ya iniciada y con la que ellos apenas han convivido. Necesitan un periodo de adaptación en el que poco a poco van incorporándose a asignaturas en las que la interacción con los nuevos compañeros está asegurada, como Educación Física, Educación Artística, Plástica y Visual, Tecnología, Música y Tutoría.

Gran parte de los centros con los que hemos trabajado no posee Aulas de Enlace en sus instalaciones, aunque sí pueden recibir alumnos que han acudido durante algunos meses a colegios e institutos próximos pertenecientes al Programa de Escuelas de Bienvenida. Por lo general, en estos centros no adoptan medidas especiales para los alumnos que proceden de otras lenguas o culturas distintas a la de instrucción; incluso estos alumnos, en su mayoría nativos españoles, consideran ofensivas estas medidas, y suelen ser ellos mismos los que se ofrecen de intermediarios traductores de sus familiares cuando acuden a las reuniones con profesores y orientadores. Algunos padres, inmigrantes no totalmente integrados en la sociedad que los ha acogido, son reacios a llevar a sus hijos a las Aulas de Enlace que se les asignan; en muchos casos para no separar o alejar a sus hijos del barrio, de los hermanos, amigos y conocidos que les ayudan a comprender el nuevo entorno; pero también en algunos casos para no verse disgregados, formando parte de un pequeño grupo de alumnos pertenecientes a nacionalidades muy distintas.

Tampoco hay Aulas de Enlace en la Comunidad limítrofe, en concreto, en la provincia de Guadalajara, en la que se han visitado varios centros con el fin de contrastar los efectos de sus políticas educativas en los alumnos de familias inmigrantes. En Castilla-La Mancha la Consejería de Educación y Cultura puso en funcionamiento en 2002 un modelo de intervención basado en equipos de apoyo lingüístico al alumnado inmigrante o refugiado con desconocimiento del idioma (los ya mencionados EALI); estos equipos buscan el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y ayudan al profesorado a lograr su integración en el aula y con su grupo de iguales, proporcionándole asesoramiento metodológico, materiales, propuestas didácticas, etc. Los docentes, durante un periodo de varios meses, atendían de manera específica a los alumnos con problemas varios días a la semana, apoyándoles en las áreas instrumentales. Sin embargo, este modelo, de respuesta docente o apoyo fuera del aula, dificultaba también la inserción e inclusión del alumnado en su grupo de iguales, por lo que en 2006, basándose en valores de convivencia, conocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural, se implanta el Modelo de Educación Intercultural y Cohesión social, que se aplica a la totalidad del alumnado empleando los recursos que posee el propio centro; se aboga por un profesorado asesorado y formado de manera íntegra para dar respuesta a la diversidad propia del aula.

5. REFLEXIONES FINALES

La mayoría de los profesores con los que se ha contactado expresa la necesidad de una formación específica del docente encargado de la integración y educación de estos alumnos, independientemente de que entre las políticas educativas de las instituciones en las que imparten docencia existan programas de intervención multicultural, de bienvenida de alumnado extranjero, de integración... También resaltan la necesidad de materiales específicos, tanto para la formación del profesorado, como para la impartición de las clases (diseños curriculares,

materiales de atención a la diversidad, manuales que integren todos estos aspectos...), independientemente de que la política educativa presente Aulas de Enlace u opte por medidas de intervención en el aula de manera inclusiva; en las entrevistas los docentes comentan cómo han de elaborar materiales adaptados a las realidades de las aulas con las que trabajan, en las que la diversidad de culturas, lenguas maternas, necesidades de desarrollo comunicativo, carencias y deficiencias curriculares deben conjugarse con diferencias en el desarrollo madurativo del individuo, diferencias de edad, intereses y motivaciones, hábitos y costumbres... propias de cualquier aprendiz. La infancia y la adolescencia son periodos de aprendizaje con características peculiares que el docente debe conocer y estar acostumbrado a manejar en sus programaciones de aula y en sus diseños curriculares.

El estudio llevado a cabo por el Grupo ÍNDICE (2009) destacaba la gran satisfacción del profesorado encargado de esta labor, pese a la escasa formación recibida, y la gran acogida de su trabajo por el resto del claustro. A estas mismas conclusiones podemos llegar en nuestras entrevistas; el docente que presencia cómo los niños y adolescentes se integran en su grupo de iguales, en la dinámica del centro y de la sociedad que los acoge, y colaboran en el bienestar social y lingüístico de sus padres y familiares, consigue dar sentido a su esfuerzo, y aumentar la motivación que le lleva a seguir implicándose en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.

El análisis de los centros de la zona Madrid-Este nos ha permitido llegar a valoraciones muy interesantes y necesarias para el diseño de programaciones y materiales para las aulas; sin embargo, estamos pendientes de culminar el trabajo de campo en zonas con gran concentración de población inmigrante, como las zonas sur y centro de la Comunidad (Figura 7), para presentar resultados definitivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Ibáñez, A. y López M. (2000). *El proceso de la entrevista*. Editorial Limusa: México DF.

Boyano Revilla, M. et al. (2004). *Aulas de enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Cabañas Martínez, M. J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. ASELE, Colección Monografías, n. 11: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Cabedo Alférez, R. (2017). *La integración de inmigrantes en escuelas rurales*. Trabajo Final de Grado inédito presentado en el Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Alcalá.

Castellote Herrero, E. y Fernández López, M. C. (2017). Etnógrafos de la escuela, observadores del desarrollo de la conciencia lingüística en el aula. En H. Del Castillo Fernández y G. Nogueiras Redondo (eds.), *Nuevas apuestas educativas: Entre la docencia presencial y la innovación tecnológica*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 165-176.

Cordero Seva, E. (2013). *Pragmática infantil y enseñanza de español para niños*, Madrid: ArcoLibros.

De Loma Romero, L. (2017). *La enseñanza del español en una escuela multicultural. Análisis de las principales dificultades y propuesta metodológica en Educación Infantil*. Trabajo Final de Grado inédito presentado en el Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Alcalá.

Díaz Ruiz, A. (2017). *Propuesta educativa para reforzar el aprendizaje de la lengua española en alumnado extranjero en Melilla*. Trabajo Final de Grado inédito presentado en el Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá.

Fernández López, M. C. (2013). La reflexión sobre las habilidades comunicativas como instrumento para la mejora de la competencia lingüística en Educación Primaria. En M. C. Sánchez Domínguez y M. Izquierdo Alonso (Dir.). *Delineando lazos hacia nuevas propuestas innovadoras. La interdisciplinariedad como punto de partida*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 317-332.

Fernández López, M. C. (2015) (Coord.). *La enseñanza del español como lengua extranjera a niños: contenidos básicos para la formación del docente*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

Fernández López, M. C. y García Paredes, C. (2017). El uso de las Tecnologías de la Información Geográfica para mejorar la integración sociolingüística de la población inmigrante en contextos escolares de la Comunidad de Madrid: una propuesta metodológica aplicada al aula de Infantil, Primaria y Secundaria, Póster presentado en el IX Encuentro sobre Innovación en Docencia Universitaria: *Educación y Compromiso Social: Aprendizaje Servicio (ApS)*, organizado por el Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes de la Universidad de Alcalá y celebrado en Alcalá de Henares del 5 al 7 de junio de 2017.

García López, P. (2016). *La integración de la población inmigrante en los centros escolares de la Comunidad de Madrid: las aulas de enlace*. Trabajo Final de Máster inédito presentado en el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá.

García Velasco, C. (2017) *Integración de la población inmigrante en las aulas de Infantil y Primaria de la Comunidad de Madrid*. Trabajo Final de Grado inédito presentado en el Grado en Maestro de Educación Infantil de la Universidad de Alcalá.

Gómez Herrera, A. V. (2017). *Aprendizaje de español y educación intercultural en contextos de inmersión lingüística*, Trabajo Final de Máster inédito presentado en el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá.

González Tabernero, A. M., Cerrillo Calleja, V. y Sebastián Heredero, E. (2009). Análisis de las situaciones de inclusión y respuesta educativa de alumnos inmigrantes en dos centros educativos de la Comunidad Autónoma de Madrid, *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 4:2. Disponible en <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2772/2508>>. Fecha de consulta: 5.11.2016.

Grupo ÍNDICE (2009). *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: CERSA.

Grañeras, M., Vázquez, E., Parra, A., Rodríguez, F., Madrigal, A., Vale, P. y Mata, P. (2007). La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas, *Revista de Educación*, 343, 149-174.

Hernández Cabrera, R. M. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187-210.

Hernández García, M. y Villalba Martínez, F. (2001). *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Ladrón de Guevara Martínez, O. (2017). *La inmigración en el aula de Primaria: inmersión lingüística y planteamiento curricular*. Trabajo Final de Grado inédito presentado en el Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universidad de Alcalá.

Linares Garriga, J. E. (2007). Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza de español EL2, *LinRed. Lingüística en la red*, 5. Disponible en http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico1_articulo5.pdf. Fecha de consulta: 24.7.2017.

Martínez-Olmos, F. (2002). *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.

Miras Páez, E. y Sancho Pascual, M. (2017). La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes. En Cestero Mancera, A. M. y Penadés Martínez, I. (Eds.). *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 865-912.

Moreno Fernández, F. (2009). Integración sociolingüística en contextos de inmigración: marco epistemológico para su estudio en España, *Lengua y migración*, 1:1, 121-156.

Pisonero Del Amo, I. (2004). La enseñanza del español a niños y niñas. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1279-1302.

Reyzábal, M^a. V. (2003) (Coord.). *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*. Madrid: Consejería de Educación. Comunidad de Madrid.

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Dir.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 1225-1258.