


Aulas de acogida: revisión de la normativa y sus consecuencias

Mohamed Chamseddine Habib Allah ¹  <https://orcid.org/0000-0001-9817-652X>

Alba Alarcón Cárceles ¹  <https://orcid.org/0000-0002-8291-7319>

Francisco Javier Ibáñez López ¹  <https://orcid.org/0000-0003-2367-7260>

¹ Universidad de Murcia, España.

Resumen. Según investigaciones previas, las aulas de acogida no cumplen su misión, o son utilizadas para la consecución de fines distintos a los inicialmente atribuidos por ley a esta modalidad de acogida de alumnos migrantes. Por ello, el propósito principal de este estudio fue revisar el balance de las Aulas de Acogida en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia. Para la consecución del objetivo planteado y en coherencia con el mismo, se ha optado por un diseño metodológico mixto. Este diseño, además, está avalado por el carácter complementario que supone incorporar técnicas cuantitativas, como es el cuestionario, y técnicas cualitativas, como la entrevista. Los informantes de este estudio fueron 16 docentes de un total de 12 centros educativos que cuentan con dicha medida. Los resultados muestran la heterogeneidad de origen del alumnado procedentes de contextos socioeconómicos bajos, la escasez de recursos y necesidad de mejora de muchos aspectos claves de las AC, como la presencia de profesorado con formación específica. Asimismo, se evidencia una gran tendencia al abandono escolar de los discentes sin obtener el certificado de Educación Secundaria Obligatoria.

Palabras clave: aula de acogida; normativa; alumnado extranjero; adaptación; familias; logros académicos.

Salas de aula de acolhimento: revisão dos regulamentos e suas consequências

Resumo. De acordo com pesquisas anteriores, as salas de aula de recepção não cumprem sua missão ou são usadas para outros fins que não os inicialmente atribuídos por lei a esse tipo de recepção de alunos migrantes. Portanto, o principal objetivo deste estudo foi analisar o equilíbrio das Salas de Acolhimento na Educação Secundária Obrigatória na Região de Murcia. Para atingir o objetivo estabelecido e em coerência com ele, foi escolhido um projeto metodológico misto. Esse projeto também é apoiado pela natureza complementar da incorporação de técnicas quantitativas, como o questionário, e técnicas qualitativas, como a entrevista. Os informantes deste estudo foram 16 professores de um total de 12 escolas que possuem essa medida. Os resultados mostram a origem heterogênea dos alunos de baixo nível socioeconômico, a escassez de recursos e a necessidade de melhorar muitos aspectos importantes da AC, como a presença de professores com treinamento específico. Da mesma forma, há uma forte tendência de os alunos abandonarem a escola sem obter o certificado de Ensino Médio Obrigatório.

Palavras-chave: sala de acolhimento; regulamentos; estudantes estrangeiros; adaptação; famílias; desempenho acadêmico.

Reception classrooms: review of regulations and their consequences

Abstract. According to previous research, the reception classrooms do not fulfill their mission, or are used for purposes other than those initially attributed by law to this type of reception of migrant students. For this reason, the main purpose of this study was to review the balance of the welcome classrooms in Compulsory Secondary Education in the Region of Murcia. In order to achieve the proposed objective and in coherence with it, a mixed methodological design has been chosen. This design is also supported by the complementary nature of incorporating quantitative techniques, such as the questionnaire, and qualitative techniques, such as the interview. The informants for this study were 16 teachers from a total of 12 schools with this measure. The results show the heterogeneous origin of students from low socioeconomic contexts, the scarcity of resources and the need to improve many key aspects of Reception Classrooms, such as the presence of teachers with specific training. Likewise, there is a strong tendency for students to drop out of school without obtaining the Compulsory Secondary Education certificate.

Keywords: Reception classroom; regulations; foreign students; adaptation; families; academic achievement; academic achievement.

1. Introducción

Como es bien sabido, vivimos en una sociedad totalmente heterogénea, algo que se refleja en los contextos escolares, tanto en la etapa de Educación Primaria como Secundaria. En tal sentido, Zinovyeva et al. (2009), manifiestan que durante las últimas décadas, España ha experimentado un notable aumento de población extran-

jera, recibiendo casi la mitad de los flujos migratorios de Europa. Consecuentemente, la proporción del alumnado no autóctono ha aumentado de manera constante. Autor como [Calero \(2020\)](#), sostiene que la integración de la población de origen migrante en el sistema educativo español no universitario, creció velozmente durante la primera década de nuestro siglo, reduciéndose ligeramente con la aparición de la crisis económica y estabilizándose en los últimos años.

La legislación educativa contempla una serie de medidas destinadas a la atención del alumnado de origen extranjero. Esta normativa, según [González-Faraco et al. \(2020\)](#), se convierte en un conjunto de instrumentos “que definen y miden la diferencia, reconocen su potencial excluyente y pretenden afrontarla mediante políticas interculturales y exclusivas”; este es el caso de las aulas de acogida (en adelante AC). Haciendo un breve repaso sobre los antecedentes de este espacio físico destinado a la enseñanza escolar de alumnado de origen migrante, es justo mencionar a las Aulas Puentes, implantadas inicialmente en Almería. En la actualidad, son conocidas como Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Antes como ahora son aulas ubicadas en un lugar singular y con un elevado número de alumnado migrante. El profesorado asignado a estas aulas tenía dedicación exclusiva, era especialista y formaba parte del claustro docente ([García, 2018](#)). Desde entonces hasta hoy, el estado de la cuestión ha ido evolucionando ampliamente.

Si atendemos a la legislación de las comunidades autónomas, merece destacar la orden del 25 de enero de 2007 de la [Junta de Andalucía \(2007\)](#), en la que, por la creciente incorporación de alumnado de procedencia extranjera, surge la necesidad de dar respuesta legislativa a las nuevas necesidades educativas, motivada fundamentalmente por la diversidad del alumnado migrante, carente del conocimiento y dominio suficiente del español como lengua vehicular para acceder y seguir con regularidad el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas. Por su parte, en el artículo 5 de las “Medidas de atención a la diversidad para el alumnado que se incorpora tardíamente a la Educación Secundaria Obligatoria” ([Comunidad de Madrid, 2018](#)), se advierte de que “cuando los alumnos presenten graves carencias en la lengua española, se incorporarán a un Aula de Enlace”, donde recibirán una atención específica. Además, reitera que esta atención será simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario escolar.

Como se habrá podido observar, la función principal de estas aulas es la de proporcionar al alumnado un nivel funcional de español. Sin embargo, en la legislación de otras comunidades se menciona a otros actores en el proceso de inclusión escolar de este alumnado. En Cataluña, por ejemplo, el Plan para la Lengua y la Cohesión social (Plan LIC) concreta como línea de actuación de las AC, “dar una atención de calidad a las necesidades primarias del alumnado recién llegado, en el aspecto emocional, curricular y de aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela”. Sin embargo, otra comunidad como La Rioja, en su Programa de Inmersión Lingüística, centra su interés en el aprendizaje intensivo de la lengua vehicular, al conocimiento de la cultura de acogida y a la integración educativa y social del alumnado migrante.

Otro dato que contrasta en la legislación autonómica sobre las AC es el número máximo de alumnado admitido en estas Aulas. Mientras que en la Comunidad Autónoma de Murcia oscila entre 12 y 15, en las Comunidades Autónomas de Anda-

lucía, Madrid, Aragón o Cataluña, no debe exceder de los 12 estudiantes. Además, el tiempo de permanencia tampoco es uniforme en todo el territorio español, aunque expresan algunos autores que las diferencias en cada lugar no están suficientemente bien justificadas (García, 2018; García, 2018). A pesar de estas diferencias legislativas, la única premisa común es que el alumnado migrante logre un conocimiento de español suficiente que le permita incorporarse a las aulas ordinarias para un desarrollo normalizado de las enseñanzas escolares.

Otro punto crucial, es la permanencia en las AC. En tal sentido, en Andalucía, las ATAL no permiten una estancia mayor de un curso académico, aunque existen mecanismos por los cuales el alumnado, puede permanecer hasta el doble de tiempo en las mismas. En el caso de Madrid, la permanencia máxima es de 9 meses, pero las horas semanales permitidas pueden ser indefinidas. La realidad es que muchos de ellos y ellas, exceden el tiempo previsto, lo cual parece reflejar una tendencia en el profesorado a mantener a este alumnado apartado de las aulas ordinarias, aunque la legislación resalta la importancia de asistir al aula de referencia y anima a priorizar la atención allí antes de segregar (García, 2018).

Analizar la especificidad del profesorado que dicta la normativa, es otro punto por tomar en consideración. Opinan Cernadas et al. (2019) que la perspectiva multicultural, debe reflejarse en la formación docente, con el fin de que conseguir las herramientas necesarias para hacer frente a la realidad actual, que es cuanto menos diversa. Siguiendo algunos autores como Gómez-Jarabo y Sánchez (2017) y Monclús (2009), podríamos añadir que para que el profesorado sea capaz de abordar situaciones extraordinarias en el aula, es necesario revisar la formación que éste recibe, en torno a dicha cuestión específica. Más aún, recomiendan que esta formación sea acorde con el centro concreto donde se vaya a desempeñar la labor docente, para estar así actualizada y poder ser aplicable (Gómez-Jarabo y Sánchez, 2017). Tras un análisis de los planes de formación universitaria inicial y permanente en el profesorado de infantil, primaria y secundaria, revelaron una notable carencia de formación en este campo, y concluyeron que es acuciante realizar cambios sustanciales. Es por tanto que, en reiteradas ocasiones, el profesorado se enfrenta a una realidad compleja, sin una preparación suficiente y apropiada (Rodríguez-Izquierdo, 2018).

No obstante, en los documentos oficiales se explicita que el profesorado de las "aulas especiales" debe ser "profesor específico", "profesor de refuerzo", "profesor de apoyo" y una larga lista (Fernández y García, 2015). Esta cuestión difiere en función de la comunidad autónoma. En Andalucía se selecciona a profesorado con carácter específico a través de concurso de méritos. En contraste, otras comunidades autorizan a los centros docentes para organizar al profesorado, pero las indicaciones para su elección suelen ser escasas. Se han establecido niveles en la formación (Asturias), asignaciones a áreas específicas del centro (Navarra), dotación de profesorado con unas características diferentes si se trata de Educación Primaria o de Educación Secundaria (La Rioja, Canarias o Murcia), o comunidades donde lo que cuenta es la experiencia (Cantabria o Madrid), pero los resultados demuestran que la cualificación más valorada para seleccionar al profesorado es pertenecer al área de lengua. En conclusión, son múltiples los aspectos en los que difiere la organización de las AC

en las diferentes zonas geográficas de nuestro país, como el número de discentes por clase, el máximo de permanencia o la formación del profesorado responsable de las mismas.

Los criterios de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales vienen recogidos en el Decreto 359/2009, de 30 de octubre por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y, en donde se establece que “Corresponde a la consejería competente en materia educativa promover y garantizar la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”. Así mismo, dicha Región refleja en la Orden de 16 de diciembre de 2005 del *Boletín Oficial* de la [Región de Murcia \(2005\)](#), los mecanismos de regulación de las Aulas de Acogida sostenidas con fondos públicos, y justifica la existencia de tales dispositivos, con la creciente llegada de población extranjera y su dificultad añadida de no dominar la lengua de acogida, así como de presentar posibles desfases curriculares.

Por otra parte, los criterios de escolarización vienen supervisados por la Comisión de Escolarización, cuyas funciones se establecen en el artículo 21.3 del Decreto 369/2007, de 30 de noviembre en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, entre las que se encuentran las que a continuación se detallan:

- a) Supervisar las fases del proceso de admisión de alumnos en su ámbito territorial de actuación;
- b) Garantizar el cumplimiento de las normas que regulan dichas fases, comprobando especialmente que todos los sectores educativos participan en las mismas;
- c) Proponer a la Dirección General de Centros las medidas que estime adecuadas para que el proceso de admisión llegue a buen fin;
- d) Asesorar a las familias o tutores legales, y al alumnado, en su caso, sobre el proceso de admisión en los centros sostenidos con fondos públicos, particularmente en los de su ámbito territorial;
- e) Llevar a cabo la distribución equitativa del alumnado de reserva de plaza, comprobando que todos los centros colaboran en la misma.

A continuación, se puede observar en la Tabla 1, la normativa que establece los tres niveles de AC, en función de la competencia lingüística y de la finalidad que persigue cada una.

Se puede apreciar en la Tabla 1, que en el primer nivel únicamente se pretende la adquisición de las competencias más elementales en la lengua vehicular, desde el punto de vista oral. En cambio, en el segundo nivel se pretende la adquisición de competencias generales y específicas, mientras que el tercero intenta alcanzarlas también a nivel curricular. El número máximo de horas permitidas a la semana también varía, así como el tipo de profesorado, más o menos especializado, que imparte las clases. El tiempo de permanencia total en cada nivel, oscila entre los 3 meses y un curso escolar completo, pudiendo ser variable en el tercer nivel, en función de una comisión integrada por el equipo docente ordinario y el profesorado de apoyo.

Tabla 1. Resumen de la normativa que regula las AC en la Región de Murcia (BORM, 2005).

Nivel	Finalidad del dispositivo	Número máximo de horas semanales	Profesorado que imparte en las Aulas	Permanencia máxima total
I	Adquisición de la competencia lingüística oral básica	21	Profesorado específico de inglés, francés o lengua castellana	3 meses
II	Adquisición de competencias lingüísticas generales y específicas	18	Mismos docentes que en el nivel I con la posibilidad de colaboración de los docentes específicos de cada materia	1 curso escolar
III	Adquisición de la competencia lingüística específica y curricular	Variable y correspondiente a la medida organizativa determinada para cada alumno/a	Coordinación entre el equipo docente del aula de referencia y el profesorado de apoyo	Determinado por una medida organizativa establecida por el equipo docente del aula de referencia y el profesorado de apoyo (variable).

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa que regula las Aulas de Acogida en la Región de Murcia (BORM, 2005).

Expuesto lo anterior, el objetivo general de este estudio fue revisar el balance de las AC en Educación Secundaria Obligatoria en la Región de Murcia, a través de la reflexión del personal docente que imparte clase en tales espacios. A su vez, este propósito principal se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar la adecuación de la normativa que regula las aulas de acogida en la [Región de Murcia \(2005\)](#).
2. Examinar el grado de adecuación de las AC como medida de inclusión social y educativa en Educación Secundaria Obligatoria.
3. Averiguar los logros académicos del alumnado de origen migrante que han estado incorporados en las AC.

2. Metodología

2.1 Diseño del estudio

En esta investigación se planteó un enfoque descriptivo de corte mixto en el que se implementaron simultáneamente técnicas e instrumentos de obtención de información de carácter cuantitativo y cualitativo. En tal sentido, se optó por un diseño convergente o paralelo ([Creswell, 2012](#)), en el que ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, se fusionan e integran, y los resultados de cada uno de ellos ayudan a explicar y elaborar los resultados del otro, y viceversa. No cabe duda, que este tipo de metodología nos brinda la oportunidad de profundizar en la opinión de los docentes como principales actores, que participan de manera directa en las AC en la Región de Murcia.

2.2 Población y muestra

Los informantes de este estudio fueron 16 docentes de un total de 12 únicos centros de educación secundaria obligatoria de toda la Región de Murcia que cuentan con el recurso de Aulas de Acogida en sus centros, y de los cuales 84,6 % eran mujeres y el 15,4 % varones, y todos ellos, contaban como mínimo con un año de experiencia en dichos espacios. A continuación, en Tabla 2 se visualiza la disponibilidad de Aulas de Acogida por centro, haciendo hincapié sobre los centros de nuevas incorporaciones, así como aquellos que son beneficiarios de nuevas prorrogas. Asimismo, viene reflejado el género, los años de experiencia de docentes participantes en el estudio, y los entrevistados participantes.

Tabla 2. Distribución de disponibilidad de Aulas de Acogida, género y año de experiencia de docentes participantes en el estudio

Centro	Curso 2021/2022	Género	Años de Experiencia en AC	Entrevistados y entrevistadas
C1	Prolongadas	2 M y 1 H	1 Año cada docente	E1, E2, E3
C2	Prolongadas	Mujer	1 Año	E4
C3	Prolongadas	Mujer	1 Año	E5
C4	Concedidas	Hombre	1 Año	E6
C5	Concedidas	Mujer	1 Año	E7
C6	Concedidas	2 Mujeres	1 Año cada docente	E8, E9
C7	Prolongadas	2 Mujeres	1 Año cada docente	E10, E11
C8	Prolongadas	Mujer	13 Años	E12
C9	Concedidas	Mujer	8 Años	E13
C10	Prolongadas	Mujer	6 Años	E14
C11	Prolongadas	Mujer	9 Años	E15
C12	Prolongadas	Mujer	7 Años	E16

Fuente: Elaboración propia (2023) a partir de la resolución de 13 de enero de 2022, de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación por la que se autoriza la implantación de Aulas de Acogida en centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para el curso 2021-2022.

2.3 Instrumentos

Tras una exhaustiva revisión de la literatura, se procedió en la elaboración de los instrumentos de recolección de información. En primer lugar, se inició la confección de un cuestionario tipo escala Likert realizado *ad hoc* para la parte cuantitativa. Este instrumento contó con un total de 28 cuestiones, tipo escala Likert del 1 al 5 estructuradas en las siguientes tres dimensiones: Adecuación de la normativa que regula las aulas de acogida en la Región de Murcia (2005); grado de idoneidad de dichas medidas para la inclusión social y educativa del alumnado de origen migrante; logros académicos del alumnado que han estado incorporados en las AC.

Y, en segundo lugar, se elaboró una entrevista para la parte cualitativa. Esta herramienta se confeccionó en base a las mismas seis dimensiones anteriormente mencionadas. No obstante, cabe señalar que las preguntas formuladas se centraron

en los siguientes aspectos: Idoneidad de las competencias establecidas en los distintos niveles de las AC, el número de horas y tiempo destinado a dichos espacios y medidas organizativas, criterios de agrupamiento, principios pedagógicos y metodológicos que se emplean; tipo de dificultades que afrontan los docentes en las AC, principales limitaciones que presentan los criterios y procedimientos de estas medidas, y posibles propuestas de mejora; trayectoria académicas del alumnado que ha estado incorporados en las AC y las posibilidades de obtención del graduado en la E.S.O.

Cabe indicar que ambos instrumentos fueron sometidos a juicio de expertos: un docente del área de Didáctica y Organización en la Universidad de Murcia, y tres profesores con amplia experiencia en las Aulas de Acogida en Educación Secundaria de la Región de Murcia. Las correcciones y recomendaciones efectuadas por los mismos sirvieron para depurar cuestiones de forma y contenido, siguiendo las directrices de Escobar-Pérez y Cuervo (2008), en lo que se refiere a la relevancia, la suficiencia y la pertinencia de dicho contenido. El resultado de dicha validación nos ha permitido la construcción de definitiva de los instrumentos, con cuestiones bien formuladas y correlacionadas entre sí.

2.4 Procedimiento y análisis de datos

Tras identificar los Centros Educativos de Educación Secundaria de la Región de Murcia que cuentan con las AC, se solicitó a los Equipos Directivos la colaboración del profesorado vinculado a dicha medida. Previamente, se envió a los mismos un informe explicativo sobre el propósito de la investigación. Después de obtener los correspondientes permisos de los Centros, el cuestionario se administró vía web a través de la aplicación web *Encuestas* de la Universidad de Murcia (ATICA, 2018), y la entrevista se remitió mediante correo electrónico a los informantes. Respecto al análisis de datos se utilizó el paquete estadístico de *software* libre *R* (R Core Team, 2021) para procesar los datos obtenidos del primero instrumento, donde se llevaron a cabo los estadísticos descriptivos (media, mediana y desviación típica). Respecto al segundo instrumento, se empleó el programa Atlas.ti (Scientific Software Development GmbH, 2019) para examinar la información recogida, donde se procedió a realizar la reducción, descripción, comparación e interpretación de los resultados obtenidos como unidades de información. Después de efectuar la reducción, se procedió a visualizar la categorización principal, y las subcategorías mediante redes conceptuales, con el objetivo de canalizar la información otorgada por los docentes participantes.

3. Resultados

Las respuestas obtenidas se analizaron en consonancia con los objetivos planteados, reflejando los resultados más significativos de la información revelada, tanto de la perspectiva cuantitativa como cualitativa como se detallan a continuación: *Objetivo específico 1.* Analizar la adecuación de la normativa que regula las aulas de acogida en la Región de Murcia (2005).

Se puede observar en la Tabla 3 los resultados obtenidos en relación con la adecuación de la normativa que regula las AC en la Región de Murcia (2005).

Tabla 3. Descriptivos de las cuestiones sobre la adecuación de la normativa que regula las AC en la Región de Murcia (2005).

Ítems	Cuestiones	M	Med	SD
1.1	Es adecuado el proceso de elaboración del informe pedagógico para la adscripción del alumnado en las AC.	3.92	4.00	.67
1.2	Son idóneas las competencias lingüísticas orales básica establecidas para el primer nivel de las AC.	4.08	4.00	.67
1.3	Son adecuadas las competencias lingüísticas generales y específicas implantada para el segundo nivel de las AC.	3.92	4.00	.90
1.4	Son idóneas las competencias lingüísticas específicas y curriculares establecida para el tercer nivel de las AC.	3.83	4.00	.94
1.5	Es suficiente el número máximo de horas semanales destinadas a cada nivel de las AC.	2.75	2.00	1.54
1.6	Es idóneo el tiempo de permanencia máxima total de cada alumno en los distintos niveles de las AC.	2.92	3.00	1.56
1.7	El perfil profesorado que imparte en los distintos niveles de las AC se adapta a las necesidades del alumnado.	3.92	4.00	1.31
1.8	Es adecuado el nivel de colaboración entre el profesorado de las AC y los docentes de las materias específicas.	3.75	4.00	1.14
1.9	Son idóneas las medidas organizativas establecidas por el equipo docente del aula de referencia y el profesorado de las AC.	4.00	4.00	.60
1.10	Son adecuados los criterios de agrupamiento de los alumnos y alumnas conforme a los niveles establecidos para las AC.	3.75	4.00	1.22
1.11	Son idóneos los principios pedagógicos y metodológicos en los que se basa esta medida.	4.08	4.00	.90
1.12	Son adecuados los criterios de reincorporación del alumnado a su grupo de referencia.	3.92	4.00	.79

Fuente: Elaboración propia (2023).

A continuación, se presentan los resultados de mayores a menores puntuaciones medias. En lo que se refiere a la idoneidad de las competencias lingüísticas orales básica establecidas para el primer nivel de las AC, los docentes señalan idénticos valores altos (ítem 1.2; M=4.08), al igual sobre la adecuación de los principios pedagógicos y metodológicos en los que se basa esta medida (ítem 1.11; M=4.08). Asimismo, vuelven a aparecer puntuaciones altas en relación con la idoneidad de las medidas organizativas establecidas por el equipo docente del aula de referencia y el profesorado de las AC (ítem 1.9; M=4.00). Por otra parte, se observan idénticos valores próximos a altos en cuanto a la adecuación del proceso de elaboración del informe pedagógico para la adscripción del alumnado en las AC (ítem 1.1; M=3.92), en relación a la idoneidad de las competencias lingüísticas generales y específicas implantada para el segundo nivel de las AC (ítem 1.3; M=3.92), respecto, a si el perfil profesorado que imparte en los distintos niveles de las AC se adapta a las necesidades del alumnado (ítem 1.7; M=3.92), y en lo que se refiere a la adecuación de los criterios de reincorporación del alumnado a su grupo de referencia (ítem 1.12; M=3.92).

De igual modo, vuelven a aparecer puntuaciones próximas a altas sobre la idoneidad de las competencias lingüísticas específicas y curriculares establecida para el tercer nivel de las AC (ítem 1.4; M=3.83), sobre la adecuación del nivel de colaboración

entre el profesorado de las AC y los docentes de las materias específicas (ítem 1.8; $M=3.75$), y en relación a la idoneidad de los criterios de agrupamiento de los alumnos y alumnas conforme a los niveles establecidos para las AC (ítem 1.10; $M=3.75$). No obstante, los participantes indican valores bajos en relación a la adecuación del tiempo de permanencia máxima total de cada alumno en los distintos niveles de las AC (ítem 1.6; $M=2.92$), y en cuanto a si es suficiente el número máximo de horas semanales destinadas a cada nivel de las AC (ítem 1.5; $M=2.75$).

Objetivo específico 2. Examinar el grado de adecuación de las AC como medida de inclusión social y educativa en Educación Secundaria Obligatoria.

Se puede apreciar en la Tabla 4 los resultados vinculados al nivel de adecuación de las AC como medida de inclusión social y educativa.

Tabla 4. Descriptivos de las cuestiones sobre el nivel de adecuación de las AC como medidas de inclusión social y educativa

Ítems	Cuestiones	M	Med	SD
2.1	Considera idónea la calidad de los recursos didácticos que se emplean en las AC.	4.00	4.00	.85
2.2	Cree que los materiales se adaptan a las necesidades específicas de los alumnos y las alumnas de las AC.	3.92	4.00	.79
2.3	Piensa que la metodología establecida en dichos espacios es adecuada para el proceso de enseñanza-aprendizaje de este alumnado	4.25	4.00	.75
2.4	Considera idónea la planificación de los contenidos a abordar en los distintos niveles de las AC.	3.92	4.00	.90
2.5	En los distintos niveles de las AC se imparten otros contenidos instrumentales y transversales más allá de las competencias estrictamente curriculares.	3.83	4.00	1.27
2.6	Cree que las tareas que se desarrollan en las AC son adecuadas para la adquisición de todas competencias.	3.92	4.00	.90
2.7	Se define adecuadamente la coordinación entre las partes implicadas, a nivel de canales de comunicación, posible trabajo compartido, sistema de revisión de adaptaciones curriculares, etc.	3.75	4.00	1.14
2.8	Se considera idóneo el grado de colaboración con profesores-tutores, comisiones de orientación, coordinación pedagógica, etc.	3.92	4.00	1.16
2.9	Se realizan propuestas de mejora en los distintos niveles de las AC para impulsar avances académicos significativos y la movilidad de este alumnado.	3.83	4.00	1.11
2.10	Se desarrollo un acompañamiento y un seguimiento exhaustivo del alumnado después de su incorporación al aula ordinaria.	3.58	4.00	1.31

Fuente: Elaboración propia (2023)

A continuación, se interpretan nuevamente los resultados de mayores a menores puntuaciones medias. En cuanto a la adecuación de la metodología establecida en dichos espacios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes asignan valores altos (ítem 2.3; $M=4.25$), al igual en la cuestión relacionada con la calidad de

los recursos didácticos que se emplean en las AC (ítem 2.1; M=4.00). En relación si los materiales se adaptan a las necesidades específicas de los alumnos y las alumnas de las AC, los participantes manifiestan identificas puntuaciones próximas a altas (ítem 2.2; M=2.92), del mismo modo, sobre la idoneidad de la planificación de los contenidos a abordar en los distintos niveles en estos espacios (ítem 2.4; M=3.92), asimismo sobre si las tareas que se desarrollan son adecuadas para la adquisición de todas competencias necesarias en cada etapa educativa (ítem 2.6; M=3.92), y sobre la idoneidad del grado de colaboración con profesores-tutores, comisiones de orientación, coordinación pedagógica, etc. (ítem 2.8; M=3.92).

Respecto a si en los distintos niveles de las AC se imparten otros contenidos instrumentales y transversales más allá de las competencias estrictamente curriculares, aparecen nuevamente valores próximos a altos (ítem 2.5; M=3.83), al igual sobre la realización de propuestas de mejora en los distintos niveles de dicho recurso para impulsar avances académicos significativos y la movilidad de este alumnado (ítem 2.9; M=3.83). En la misma línea, se observan reiteradamente puntuaciones próximas a altas en la adecuación de la coordinación entre las partes implicadas, a nivel de canales de comunicación, posible trabajo compartido, sistema de revisión de adaptaciones curriculares, etc. (ítem 2.7; M=3.75), y en cuanto al desarrollo de un acompañamiento y un seguimiento exhaustivo del alumnado después de su incorporación al aula ordinaria (ítem 2.10; M=3.58).

Objetivo específico 3. Averiguar logros académicos de los alumnos y alumnas de origen migrante que han estado incorporados en las AC.

En la Tabla 5 se refleja la información obtenida sobre los logros académicos de los alumnos y alumnas de origen migrante que han estado incorporados en las AC.

Tabla 5. Descriptivos de las cuestiones sobre logros académicos del alumnado que han estado incorporados en las AC

Ítems	Cuestiones	M	Med	SD
3.1	A nivel general, el alumnado alcanza la adquisición de la competencia lingüística oral básica, establecidas en el primer nivel de las AC.	3.83	4.00	.72
3.2	Es frecuente, que el discente logra la adquisición de competencias lingüísticas generales y específicas, implantadas en el segundo nivel de las AC.	3.25	3.50	1.14
3.3	A menudo, el alumnado consigue la adquisición de la competencia lingüística específica y curricular, establecida en el tercer nivel de las AC.	3.00	3.00	1.04
3.4	El alumnado que ha estado incorporado en dicha medida (AC) logra altas calificaciones en materia lingüística en el aula ordinaria con su grupo de referencia.	2.08	2.00	1.08
3.5	El alumnado que ha estado adscrito a dicha medida (AC) consigue altas calificaciones en el resto de materias en el aula ordinaria con su grupo de referencia.	1.67	2.00	.65
3.6	El alumnado que ha estado integrado en las AC consigue el título de educación secundaria obligatoria.	2.25	2.00	.62

Fuente: Elaboración propia (2023)

Seguidamente se interpretan los resultados de mayores a menores puntuaciones medias. En lo que se refiere a si el alumnado alcanza la adquisición de la competencia lingüística oral básica, establecidas en el primer nivel de las AC, los docentes asignan puntuaciones próximas a altas (ítem 3.1; $M=3.83$). Sin embargo, se observan valores moderados respecto si el discente logra la adquisición de competencias lingüísticas generales y específicas, implantadas en el segundo nivel de las AC (ítem 3.2; $M=3.25$), al igual sobre la adquisición de la competencia lingüística específica y curricular, establecida en el tercer nivel de las AC (ítem 3.3; $M=3.00$). Por otro lado, aparecen puntuaciones bajas con relación a si el alumnado que ha estado integrado en estos espacios consigue el título de educación secundaria obligatoria (ítem 3.6; $M=2.25$), y de la misma manera se vuelve a observar valores bajos en cuanto a si el discente que ha estado incorporado en dicha medida logra altas calificaciones en materia lingüística en el aula ordinaria con su grupo de referencia (ítem 3.4; $M=2.08$). Y, para finalizar, los informantes indican puntuaciones muy bajas asociadas a si el alumnado que ha estado adscrito a dicha medida (AC) consigue altas calificaciones en el resto de materias en el aula ordinaria con su grupo de referencia (ítem 3.5; $M=1.67$).

Una vez finalizada la presentación de los resultados de carácter cuantitativo, se procede a exponer la información de naturaleza cualitativa como se puede apreciar a continuación.

Objetivo específico 1. Analizar la adecuación de la normativa que regula las aulas de acogida en la [Región de Murcia \(2005\)](#).

En la Figura 1 se aprecian los resultados vinculados a la adecuación de la normativa que regula las AC, tomando en consideración la idoneidad de las competencias establecidas en los distintos niveles, del número de horas y tiempo de permanencia del alumnado en los diferentes espacios y de otras medidas como la organización, los criterios de agrupamiento y los principios pedagógicos. Respecto a las competencias se confirma la idoneidad de las mismas, no obstante, se reconoce que tanto las horas como el tiempo de permanencia son insuficiente y más bien escasos. Por otro lado, se subraya la idoneidad de la organización y de los principios pedagógicos, sin embargo, se admite que los criterios de agrupamiento de los discentes son mejorables.



Figura 1. Adecuación de la normativa que regula las aulas de acogida en la Región de Murcia (2005).

Fuente: elaboración propia.

Respecto a la idoneidad de las competencias establecidas en los distintos niveles de las AC, los informantes manifiestan lo siguiente:

“Creo que las competencias de los tres niveles están bien enfocadas a este perfil de alumnado” (C5/E7). “Son adecuadas pero el dilema está si el alumnado logra alcanzar estas competencias o no” (C7/E11). “Desde mi punto de vista, las competencias fijadas en cada nivel son idóneas...” (C3/E5). “Teniendo en cuenta el desconocimiento del idioma que tienen estos alumnos y las dificultades de aprendizaje de algunos, estas competencias están bien fundadas” (C12/E16).

En cuanto al número de horas destinadas, así como el tiempo de permanencia del alumnado en los diferentes niveles de las AC, los entrevistados sostienen las siguientes observaciones:

“La verdad es que la mayor parte de mis colegas piensan que las horas destinadas a estos espacios son insuficientes” (C2/E4). “La insuficiencia de horas se suele notar mucho con los alumnos que tienen un desconocimiento total de la lengua castellana, pero con el resto menos” (C6/E9). “Siempre he pensado que tanto las horas como el tiempo de permanencia en cada nivel son escasos, sobre todo con alumnos que tienen dificultades añadidas como desfase curricular” (C8/E12). “Pienso que los alumnos del primer nivel deberían estar más tiempo en estos espacios para desarrollar en condiciones la inmersión lingüística” (C10/E14).

En lo que se refiere, a las medidas organizativas, criterios de agrupamiento y principios pedagógicos y metodológicos que se emplean en las AC, los participantes comentan lo siguiente:

“A nivel general, la organización de las aulas de acogida está funcionando bien a pesar de las adversidades que hemos tenido que sufrir al comienzo cuando solicitamos este apoyo a la consejería” (C1/E3). “Considero que la organización de estas aulas es adecuada siempre y cuando los recursos de la consejería lleguen a tiempo” (C4/E6). “Digamos que el agrupamiento del alumnado no es de lo más acertado para que estos alumnos avancen de forma adecuada” (C7/E10). “Creo que el tema de los agrupamientos se puede mejorar si hay consenso con el resto de los profesores del centro” (C9/E13). “A nivel de principios pedagógicos, existe un consenso entre los docentes, aunque a veces las herramientas, los materiales que se emplean son distintos” (C11/E15).

Objetivo específico 2. Examinar el grado de adecuación de las AC como medida de inclusión social y educativa en Educación Secundaria Obligatoria.

La Figura 2 refleja los testimonios de los docentes entrevistados sobre la adecuación de las AC, tomando en consideración las limitaciones, las dificultades y las posibles propuestas de mejora. En tal sentido, en las limitaciones aparecen las escasas horas destinadas al castellano, la falta de organización y la ausencia de recursos tanto humanos como materiales. Asimismo, en las dificultades resaltan otros elementos tan significativos como la falta de formación del profesorado, la heterogeneidad del alumnado, la constante incorporación de los mismos y la falta de coordinación con el resto de los y las docentes. Del mismo modo, en las propuestas de mejora se plantean aspectos claves como la formación intensiva en el idioma castellano dentro y fuera de la escuela, la presencia de intérprete, desdoblamiento del nivel I e incorporar mayores recursos materiales como docentes especializados con destino definitivo en el centro educativo.

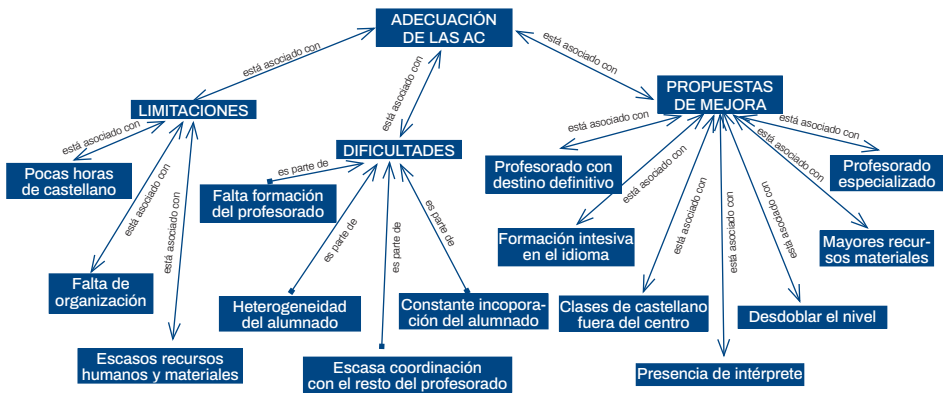


Figura 2. Adecuación del diseño y ejecución de las AC, dificultades o limitaciones que presentan los criterios y procedimientos de las mismas y propuestas de mejora.

Fuente: elaboración propia.

Preguntados los docentes por el grado de dificultades que se presentan en las AC, se recogieron las siguientes declaraciones:

“En ocasiones, la presencia de alumnos de diferentes niveles en una misma clase” (C2/E4). “Las principales dificultades que encuentro son la coordinación con el resto de profesores de las asignaturas” (C4/E6). “Las propias de que el alumno pueda incorporarse en cualquier momento del curso. Esto ralentiza el curso porque al final hay que hacer clases particulares en lugar de poder seguir una dinámica general para todo el grupo” (C4/E6). “Falta de formación del profesorado que imparte en las Aulas y desvalorización a nivel de centro del Programa Educativo” (C11/E15). “No. Los alumnos con desconocimiento del idioma han de tener clase de español durante más de un curso escolar” (C3/E5).

En lo que respecta a las principales limitaciones que presentan los criterios y procedimientos de las AC, las personas entrevistadas afirmaron lo siguiente:

“El poco tiempo de permanencia en el programa y la disparidad de niveles con que nos encontramos” (C3/E5). “Pocas horas de trabajo con el alumno, falta de continuidad y especialización del profesorado en los centros” (C1/E1). “Las horas destinadas a las aulas de Acogida no son suficientes” (C1/E3). “El desfase curricular con el que varios de ellos llegan al Aula de Acogida [...]. Y el que haya alumnos con un desconocimiento total del idioma” (C6/E8). “La heterogeneidad del alumnado y las constantes nuevas incorporaciones”. “No. Se emplean pocos recursos tanto materiales como humanos y temporales” (C6/E8). “Carecen de una organización y planificación adecuada” (C1/E1). “En general el programa está bien planteado, pero en el caso de Nivel I, con alumnos con un desconocimiento total del español, la inmersión lingüística debería ser lo más intensiva posible [...]. Para lograr esto haría falta como mínimo dos profesores dedicándose solo al Aula de Acogida” (C6/E8).

A continuación, se describe la información brindada en relación con las propuestas de mejora que los docentes perciben necesarias para incluir, reducir, eliminar o modificar en los distintos niveles de las AC:

“La permanencia en el programa debe ser superior a un curso escolar para los alumnos que tengan un desconocimiento total del idioma” (C11/E15). “Dotar de mayores recursos personales y materiales con los que poder atender a todos

los niños como se merecen” (C4/E6). “Un modelo intensivo para el aprendizaje de la lengua, una correcta división por conocimiento del idioma y un profesorado formado en ello, hasta ahora se hace cargo el departamento de lengua de los centros, pero estos profesores no están especializados en trabajar la lengua como idioma para extranjeros” (C1/E2). “Formación específica e intensiva del idioma. Opción de recibir clases de español fuera del centro, de forma gratuita” (C1/E1). “Propondría que el Nivel I se desdoblara en dos subgrupos: uno para los alumnos que comienzan desde el principio de curso, y otro para aquellos que se van incorporando a lo largo del año, es decir, para los estudiantes recién llegados. Creo que el profesorado del Aula de Acogida debería estar formado en la Enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) (C6/E8). “Creo que se debería incluir un intérprete (depende del grupo de procedencia). (C7/E11). “Que se asuma por parte de profesionales con destino definitivo, a fin de ofrecer estabilidad al programa” (C12/E16).

Objetivo específico 3. Averiguar logros académicos de los alumnos y alumnas de origen migrante que han estado incorporados en las AC.

En la Figura 3 se observan los logros académicos, tomando como referencias la trayectoria académica del alumnado que ha estado escolarizado en las AC, así como una aproximación sobre aquellos discentes que han logrado o que tienen más posibilidades de graduarse en la E.S.O. En relación con lo primero, se observa lo poco satisfactorio el recorrido académico unido a la tendencia de abandono escolar prematuro. En cuanto a lo segundo, se aprecia la baja tasa de graduados en la E.S.O, no obstante, este retroceso puede alterarse alcanzado mayor probabilidad para la graduación si el discente llega al 1º de la E.S.O, y si éste realiza mayor esfuerzo y recibe a su vez refuerzo educativo fuera del centro educativo.

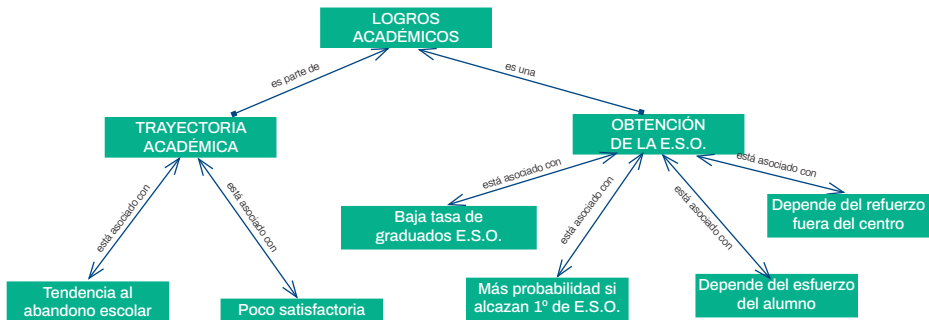


Figura 3. Trayectoria académica del alumnado y sus posibilidades de obtener el certificado de la ESO.

Fuente: elaboración propia.

Cuando preguntamos acerca de las trayectorias académicas del alumnado de origen migrante que ha estado incorporado en las AC, los docentes entrevistados aportaron los testimonios que se indican a continuación:

“Positiva. Sin embargo, el programa establece que los alumnos solo pueden permanecer en el aula de acogida durante un curso escolar. En un curso es muy difícil que se hagan con los instrumentos necesarios para la comunicación” (C1/E2). “Aquellos alumnos que eran buenos estudiantes en su país de procedencia y muestran interés, no solo progresan en español, si no que consiguen aprobar la mayoría de las asignaturas. Aquellos alumnos que en su país no estudiaban,

aquí muestran desinterés...” (C4/E6). “Poco satisfactorio” (C10/E14). “Son alumnos que en su mayoría acaban pronto los estudios y no suelen acceder a la Universidad. Hay tendencia al abandono precoz” (C9/E13).

Con respecto a la cuestión de la obtención del graduado en Educación Secundaria Obligatoria por parte de este alumnado que se incorpora a nuestro sistema educativo, las respuestas de los entrevistados siguen a continuación:

“Algunos abandonan para irse a trabajar al campo. Muy pocos se gradúan en la ESO. Los que más posibilidades tienen de graduarse son los alumnos que llegan en 1º o 2º E.S.O” (C8/E12). “Considero que las posibilidades son algo bajas, sobre todo aquellos alumnos que son ESO lo tienen más fácil” (C4/E6). “Pocas posibilidades, aunque sí aumentan si se incorporan en los primeros cursos” (C4/E6). “Muy pocas, la tendencia en los últimos años es la llegada de alumnos de 15 años en adelante, con muy poca base de conocimientos y con una inmersión lingüística muy deficitaria” (C8/E12). “Desde luego que muchas más que si no estuviera en el aula de acogida. La consecución, o no, del certificado dependerá al final de su esfuerzo” (C11/E15). “Al final lo conseguirá. Eso sí, también depende si el alumno practica el idioma fuera del centro, porque si no lo practica le será muy difícil aprenderlo rápido y con facilidad” (C7/E10).

4. Conclusiones

De los resultados vinculados al primer objetivo de nuestro estudio se constata que la mayor preocupación de los participantes son las escasas horas, así como el tiempo de permanencias de los discentes en dicho espacio. Con valoración positiva pero mejorable han aparecido los criterios de agrupamiento de los discentes y el grado de colaboración entre el profesorado de la AC y los docentes de las materias específicas. Respecto al segundo objetivo, en las dificultades más significativas aparecen la incorporación constante de nuevos discentes a lo largo del curso escolar, y la gran diversidad de conocimientos que posee los mismos. Frente a tal cruce de conocimientos y de experiencias se hace insoslayable el reconocimiento de las singularidades de la diversidad con sus propias trayectorias previas para pensarlas no como dificultad añadida sino como oportunidad que permitan aprovechar al máximo la potencialidad de las diferencias a través de la participación y de puntos de encuentro entre personas (Essomba, 2021). Unido a lo anterior, surgen otras limitaciones como la falta de formación del profesorado y la ausencia de recursos tanto humanos como materiales. Este hecho, reclama la acuciante necesidad de contar con docentes con formación específica previa y el abandono a su vez de la “tendencia” de asignar cualquier docente con titulación universitaria y por supuesto, nativo a afrontar la complejidad que presenta la atención educativa de dicho alumnado (Villalba y Hernández, 2004).

Por otra parte, vuelven a aparecer aspectos mejorables, a pesar de asignación de una valoración positiva por parte de los docentes. Hablamos, pues, del nivel coordinación entre las partes implicadas a nivel de concretar los canales de comunicación, posible trabajado compartido o revisión de adaptaciones curriculares, un acompañamiento y seguimiento exhaustivo del alumnado después de formar parte de dicha medida. Del mismo modo, en las propuestas de mejora se plantean aspectos claves como la formación intensiva en el idioma castellano dentro y fuera de la escuela, la presencia de intérprete, desdoblamiento del nivel I.

Y, respecto al tercer objetivo; es una evidencia insoslayable que el alumnado perteneciente a las AC ni alcanza altas calificaciones en materias lingüísticas ni en el resto de las materias en el aula ordinaria, reduciendo de esta manera sus posibilidades para obtener el título de educación secundaria obligatoria. No obstante, los discentes logran la adquisición de competencias lingüísticas generales, específicas y curriculares establecidas en las AC, aunque no de manera muy significativa. Reducir esta alarmante tendencia implica primero centrar nuestro interés en profundizar en la lengua castellana, ya que esta además de servirles para interactuar con los demás, también le permitirá el acceso al currículo del resto de las materias (Arroyo y Berzosa, 2020).

Para finalizar, queremos señalar alguna limitación de este artículo como la ausencia de representantes de la administración educativa en el estudio, teniendo en cuenta que se trata de los promotores principales de dicha medida. A nivel metodológico, la incorporación de un grupo de discusión hubiera enriquecido los datos obtenidos de ambos instrumentos de recogida de información. Asimismo, conviene investigar dichos espacios en otras comunidades autónomas con mayor éxito, con el propósito de obtener una visión más completa que nos facilite la plena inclusión de este alumnado.

Bibliografía

- Área de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Aplicadas de la Universidad de Murcia (ATICA) (2018). *Web de ENCUESTAS versión 2.5.6*. Universidad de Murcia.
- Arroyo González, M. J., & Berzosa Ramos, I. (2020). El profesorado de las aulas de acogida para alumnado inmigrante: ¿qué piensa de todo esto?. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. D. Cobos-Sanchis, E. López-Meneses, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A.H. Martín-Padilla.
- Calero, J. (2020). *La población de origen inmigrante en el sistema educativo español*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Cernadas Rios, F.X, Lorenzo Moledo, M, y Santos Rego, M.A. (2019) Diversidad cultural y escenarios migratorios. Un estudio sobre formación de profesores. *Revista Educar*, vol 55(1), 19-35
- Comunidad de Madrid (2018). Orden 1644/2018, de 9 de mayo, *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM)*, núm. 121. Consejería de Educación e Investigación. <https://bit.ly/46L17vQ>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4.ª ed.). Pearson.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6, 27-36.
- Essomba, M.A. (2021). La voz de la infancia de familia inmigrada; identidad y participación en contextos de supervivencia. *Revista Zero-a-Seis*, 23(43), 759-781. <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e74050>.
- Fernández Echeverría, J., & García Castaño, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 19(1), 468-495
- García Medina, R. (2018). Análisis de las aulas de acogida lingüística: carácter inclusivo, flexibilidad e integración en la organización del centro. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 91-105.
- González Faraco, J.C, González Falcón, I, y Rodríguez Izquierdo, R.M. (2020). Políticas inter-culturales en la escuela: significados, disonancias y paradojas. *Revista de educación*, 387, 67-88
- Gómez-Jarabo, I., & Sánchez Delgado, P. (2017). La atención a la diversidad cultural y de género en la formación del profesorado. *Innovación Educativa*, 165-185.

- Junta de Andalucía (2007). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA)*. núm. 46. Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/46/21>
- Monclús, A. (2009). Una alternativa al choque de civilizaciones: El modelo educativo y cultural de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 155-172. <https://doi.org/10.35362/rie500667>
- R Core Team (2021). *R: a language and environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Región de Murcia (2005). Orden de 16 de diciembre de 2005 del *Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM)*, núm. 301, por la que se establecen y regulan las aulas de acogida en centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Región de Murcia. Consejería de Educación y Cultura. <https://www.borm.es/services/boletin/ano/2005/numero/301/pdf>
- Rodríguez-Izquierdo, R. M. (2018). Políticas de Inclusión Lingüística en España Destinadas al Alumnado de Nacionalidad Extranjera de Reciente Incorporación al Sistema Educativo: Dilemas y Tensiones en Tiempos de Crisis. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(154).
- Scientific Software Development GmbH (2019). *Atlas.ti for Windows, Versión 9*. Scientific Software Development GmbH.
- Villalba, F. y Hernandez, M. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Santos, I. y Sánchez, Jús. (coord.). Madrid: SGEL.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F., & Vázquez, P. (2009). Inmigración y resultados educativos en España. *Efectos Económicos de La Inmigración en España*, 139–178

Cómo citar en APA:

Chamseddine, M., Alarcón, A. & Ibáñez, F. J. (2023). Aulas de acogida: revisión de la normativa y sus consecuencias. *Revista Iberoamericana de Educación*, 93(1), 161-177. <https://doi.org/10.35362/rie9315945>